

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ**

Професійне виховання майбутніх кваліфікованих робітників

Методичний посібник

КИЇВ – 2012

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, протокол № 8 від 22.10.2012 року

Рецензенти:

Кравченко Т.В. – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії сімейного виховання Інституту проблем виховання НАПН України;

Морін О.Л. – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії трудового виховання і профорієнтації Інституту проблем виховання НАПН України;

Соломенцова Л.М. – практичний психолог ДНЗ «Ржищевський професійний ліцей», голова обласного методичного об'єднання практичних психологів та соціальних педагогів Київської області.

Професійне виховання майбутніх кваліфікованих робітників : методичний посібник / С.В. Алексєєва, М.І. Вовковінський, Г.В. Грищенко, В.І. Заєц, Д.О.Закатнов, М.Д. Карп'юк, А.М. Москаленко, О.М. Отич, А.В. Селецький, Н.В. Смоляна, Ю.О. Павлов / за загал. ред. Д.О. Закатнова. – К. : Вид-во ІПТО НАПН України, 2012. – 583 с.

У методичному посібнику висвітлено як загальні підходи стосовно професійного виховання майбутніх кваліфікованих робітників, так і конкретні рекомендації щодо підвищення якості навчально-виховної роботи середніх загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів за цим напрямом. У посібнику висвітлено психолого-педагогічні засади професійного виховання учнів ПТНЗ, концептуальні засади формування системи ціннісних орієнтацій у майбутніх кваліфікованих робітників тощо. У ньому також розкрито підходи до визначення чинників професійної придатності учнівської молоді до опанування певною професією, методичні засади профорієнтації учнів старшої школи в умовах навчання за технологічним напрямом, особливості організації роботи вихователя гуртожитку ПТНЗ, організаційно-педагогічні умови формування художньо-естетичної культури в майбутніх кваліфікованих робітників, зміст, форми й методи виховання здорового способу життя майбутніх робітників. Посібник містить конкретні рекомендації щодо дослідження рівня сформованості загальнопрофесійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників, оцінювання ефективності проведення заняття та планування виховної роботи у ПТНЗ.

Методичний посібник призначений для педагогічних працівників середніх загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів, викладачів педагогічних вищих навчальних закладів, працівників Державної служби зайнятості, науковців та аспірантів.

ЗМІСТ

Вступ.....	9
Розділ 1. Психолого-педагогічні засади професійного виховання учнів ПТНЗ.....	10
1.1. Теоретико-методичне обґрунтування діагностики виховання учнів ПТНЗ	10
1.1.1. Виховання учнів ПТНЗ як наукова проблема.....	10
1.1.2. Зміна парадигми виховання	14
1.1.3. Виховні можливості сучасного ПТНЗ.....	20
1.1.4. Основні підходи до діагностики професійних якостей учнів ПТНЗ	22
1.1.5. Завдання психолого-педагогічної діагностики вихованості учнів у ПТНЗ	28
1.1.6. Методичні рекомендації до організації діагностичної роботи з питання якості вихованості учнів ПТНЗ	29
1.1.7. Професійно важливі якості майбутніх кваліфікованих робітників.....	31
1.1.8. Функції професійного виховання в процесі становлення особистості учня ПТНЗ.....	36
1.1.9. Якість професійної вихованості учнів як об'єкт діагностування	40
1.2. Дослідження рівня сформованості професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників.....	48
1.2.1. Психофактори, що спричиняють порушень норм соціальної поведінки професійної молоді	48
1.2.2. Методика виявлення моделей поведінки учнів ПТНЗ у конфліктних ситуаціях.....	53
1.2.3. Методика обстеження комунікативних і організаційних здібностей учнів ПТНЗ.....	54
1.2.4. Методика дослідження професійних знань учнів ПТНЗ про обрану професію.....	55
1.2.5. Методика моніторингу рівня контролю поведінки учнів ПТНЗ в спілкуванні	56
1.2.6. Методика вивчення толерантності учнів ПТНЗ під час комунікації	57
1.2.7. Методика обстеження в учнів ПТНЗ умінь слухати партнера	58
1.2.8. Методика діагностування навиків спілкування в учнів ПТНЗ	59

1.2.9. Методика вивчення стану емпатії в поведінці учнів ПТНЗ	60
1.2.10. Методика дослідження комунікативної агресивності учнів ПТНЗ	63
1.2.11. Функції моніторингу якості професійного виховання	65
1.3. Соціально-психологічна корекція як форма надання професійної допомоги учням ПТНЗ.....	67
1.3.1. Соціально-професійна зрілість випускника ПТНЗ як результат виховної взаємодії.....	67
1.3.2. Психолого-педагогічна корекція як вид професійної допомоги учням ПТНЗ .	69
1.3.3. Розвиток в учнів ПТНЗ готовності до фахової діяльності як запорука професійної самореалізації.....	72
1.3.4. Корекційна програма розвитку соціально-професійної готовності до фахової діяльності учнів ПТНЗ.....	74
1.3.4.1. Мета і завдання розвивально-корекційної програми	74
1.3.4.2. Принципи розвивально-корекційної програми готовності до професійної діяльності учнівської молоді ПТНЗ	77
1.3.4.3. Зміст та умови впровадження програми розвитку професійної готовності до фахової діяльності учнів ПТНЗ.....	79
1.4. Соціально-професійні та методичні рекомендації педагогам, психологам і майстрам виробничого навчання ПТНЗ	86
1.4.1. Стисла характеристика соціально-економічних трансформацій, які треба враховувати в практиці виховання учнів ПТНЗ.....	86
1.4.2. Вимоги ринкової економіки та ринку праці до професійно-ділових якостей майбутнього кваліфікованого робітника	87
1.4.3. Настанови від реалізованих підприємців майбутнім успішним господарям власної долі й життя.....	88
1.4.4. Методи. Методологія. Технологія професійного виховання.....	90
1.4.5. Прийоми позитивного психолого-педагогічного впливу в процесі професійного виховання учнів ПТНЗ	92
1.4.6. Психолого-педагогічні рекомендації для успішного здійснення індивідуальної корекційної взаємодії з учнями ПТНЗ	96

1.4.7. Психолого-педагогічні передумови формування готовності учнів ПТНЗ до професійної діяльності.....	101
Література.....	105
Розділ 2. Концептуальні засади формування системи ціннісних орієнтацій у майбутніх кваліфікованих робітників.....	107
2.1. Ціннісні орієнтації як предмет наукових досліджень	107
2.2. Ціннісна сфера особистості як предмет психолого-педагогічного дослідження	110
2.3. Проблема формування ціннісних орієнтацій в психолого-педагогічній теорії та практиці	114
2.3.1. Професійні ціннісні орієнтації як психолого-педагогічна проблема	114
2.3.2. Професійні ціннісні орієнтації як регулятор поведінки у професійному самовизначенні в юнацькому віці	134
2.4. Структура, критерії і показники професійних ціннісних орієнтацій	143
2.5. Методика формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів ПТНЗ	157
2.6. Оцінка ефективності педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій в умовах професійно-технічних навчальних закладів	175
Література.....	183
Розділ 3. Формування готовності педагогічного працівника ПТНЗ до професійного виховання майбутніх робітників.....	185
3.1. Підготовка працівника ПТНЗ до професійного виховання робітника як педагогічна проблема.....	185
3.2. Формування педагогічної техніки викладача ПТНЗ в контексті особистісно орієнтованого підходу	194
3.3. Тренінг педагогічної техніки – важлива складова підготовки викладача ПТНЗ	209
3.4. Практичні поради викладачу для успішної виховної роботи в умовах ПТНЗ...	230
3.5. Тренувальні вправи та оцінка ефективності виховної роботи викладача в ПТНЗ	243
3.5.1. Тренінг перцептивних здібностей, особистісно рефлексивної взаємодії та	

сенсорних умінь	243
3.5.2. Тренування словесно-логічного мислення	250
3.5.3. Визначення переваги зорової пам'яті	254
3.5.4. Тренінг зорової і слухової пам'яті одночасно	254
3.5.5. Тренінг мімічної виразності обличчя в цілому	254
3.5.6. Тренування дистантних рецепцій: зору і слуху	256
3.6. Порівняльний аналіз способів характеристики проведення заняття та його оцінювання	258
3.6.1. Метод педагогічних спостережень	258
3.6.2. Оцінка ефективності уроку	260
3.6.3. Оцінювання ефективності уроку	263
3.6.4. Графічно-бальне оцінювання занять як засіб підвищення мотиваційно-творчої діяльності учнів	262
3.7. Висновки	268
Література	269
Розділ 4. Визначення чинників професійної придатності учнівської молоді до опанування певного виду професії	272
4.1. Теоретико-методологічні засади формування професійної придатності майбутніх фахівців у професійній освіті	272
4.2. Основні компоненти й критерії оцінювання професійної придатності у системі професійного відбору	283
4.3. Діагностика як засіб визначення професійної придатності в процесі прогнозування успішності оволодіння професією	293
4.4. Особливості діагностичних методів і сучасні методики визначення професійної придатності в системі професійної орієнтації	304
Література	317
Розділ 5. Методичні засади профорієнтації учнів старшої школи в умовах навчання за технологічним напрямом	318
5.1. Актуальність проблеми	319
5.2. Теоретичний аналіз підходів до вивчення профорієнтаційної роботи в сучасній	

школі	321
5.3. Значення психофізіологічних та вікових особливостей школярів	352
загальна психофізіологічна характеристика старшого шкільного віку.	359
5.4. Технологія дослідження психофізіологічних якостей особистості школярів ...	363
5.5. Професія, професіографія. Допрофесійна та професійна підготовка. Профільне навчання.....	375
5.6. Висновки.....	391
Література.....	393
Розділ 6. Виховання здорового способу життя майбутніх робітників.....	398
6.1. Здоров'я як психолого-педагогічна категорія	398
6.2. Проблеми щодо здорового способу життя сучасної молоді.....	407
6.3. Соціальний і медичний аспекти проблем здорового способу життя молоді	423
6.4. Психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя сучасної молоді	432
6.5. Виховна робота щодо забезпечення здорового способу життя майбутніх робітників	439
6.6. Профілактика ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму.....	445
Література.....	481
Розділ 7. Теорія і практика формування художньо-естетичної культури в майбутніх кваліфікованих робітників.....	487
7.1. Теоретико-методологічні засади формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника	487
7.2. Пропедевтика формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника	496
7.3. Організаційно-педагогічні умови створення освітнього середовища формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника.....	502
7.4. Методика формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника в умовах профільного навчання.....	509
Література.....	524
Розділ 8. Науково-методичні засади організації роботи вихователя гуртожитку	525

8.1. Теорія та практика організації роботи вихователя гуртожитку	525
8.2. Моніторинг організації виховної роботи в гуртожитках ПТНЗ	542
Література.....	549
Додатки.....	550
Додаток 1. Тест «Домінуючі стратегії конфліктного поводження (метафоричний варіант)»	550
Додаток 2. Тест «Комунікативні та організаційні здібності».....	552
Додаток 3. Тест «Моя майбутня професія»	554
Додаток 4. Тест «Рівень комунікативного контролю в спілкуванні»	557
Додаток 5. Тест «Товариськість у спілкуванні».....	557
Додаток 6. Тест «Чи вмієте ви слухати?»	558
Додаток 7. Тест «Чи вмієте ви спілкуватися ?».....	559
Додаток 8. Тест «Діагностика рівня емпатії»	561
Додаток 9. Тест «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності (В. Бойко)».....	563
Додаток 10. Організація праці заступника директора ПТНЗ з виховної роботи.....	567
Додаток 11. Відповіді до тесту словесно-логічного мислення.....	572
Додаток 12. Аналіз ефективності уроку	573

ВСТУП

Забезпечення конкурентоспроможності випускників ПТНЗ в умовах глобалізації економіки, розвитку міжнародного й національного ринків праці, перманентних змін і впровадження нових виробничих технологій є однією з актуальних соціально-педагогічних проблем. Одним із засобів її ефективного розв'язання є професіоналізація майбутнього кваліфікованого робітника, яка зокрема здійснюється в процесі професійного виховання.

Професіоналізація – найважливіший етап життя людини, пов'язаний як з розв'язанням проблеми професійного самовизначення, так і професійною адаптацією. У процесі професійного становлення майбутнього кваліфікованого робітника можна виділити три досить чітко виражених періоди, на кожному з яких вирішується ряд специфічних завдань: до вступу в професійний навчальний заклад (здійснення трудового, допрофесійного й, у ряді випадків, професійного навчання, професійна орієнтація в школі, забезпечення усвідомленого вибору у певної професії, формування системи професійних ціннісних орієнтацій і таке інше); навчання в професійно-технічному навчальному закладі (оволодіння відповідними теоретичними знаннями, практичними вміннями й навичками, попередня апробація правильності вибору професії, розвиток професійних здібностей і професійно необхідних якостей особистості тощо); початок трудової діяльності (професійна адаптація в період проходження виробничої практики, закріплення й розвиток отриманих у школі й ПТНЗ професійно зорієнтованих умінь і навичок, надбання практичного досвіду роботи за обраним фахом, остаточне ствердження в правильності вибору професії або прийняття рішення щодо зміни освітньо-професійної траєкторії тощо). Зміст, форми та методи професійного виховання учнівської молоді на етапах оптації й професійної підготовки визначаються особливостями навчально-виховної роботи середніх загальноосвітніх й професійно-технічних навчальних закладів з ефективного розв'язання завдань, що притаманні з цих етапів.

РОЗДІЛ 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ УЧНІВ ПТНЗ

1.1. Теоретико-методичне обґрунтування діагностики виховання учнів ПТНЗ

1.1.1. Виховання учнів ПТНЗ як наукова проблема

XXI століття, третє тисячоліття в цілому, має свої особливості, свою специфіку, свою філософію, свою парадигму, свої трансформаційні процеси, свій самобутній вектор еволюції. І які б не панували догмати й звужені усталені стереотипи, як свідчення певного рівня самоусвідомленості їх носіями, – ніхто двічі не входить в одну й ту саму воду: все йде, все проходить, все змінюється... XXI століття – це час визначення стратегічних, духовних і загальнолюдських цінностей, час приходу нових енергій, нових знань, народження нової людини, нової якості життя, нових нанотехнологій, час впровадження нових цивілізаційних здобутків, нової інформаційної культури. Початок XXI століття позначений динамічними збуреннями, протистояннями, складними пошуками нового світорозуміння, світосприйняття, світоузагальнення, професійного світовідчуття, здатного не лише дати цілісну й адекватну оцінку неоднозначним трансформаційним процесам, але й зазирнути за горизонт, спроектувати варіанти подальшого розвитку як держав, так і планети в цілому. Ми всі є свідками того, що триває непростий процес переоцінки цінностей, додання застарілих підходів, оцінок, реакцій, догматів, узагальнень, що заважають неупереджено дивитися на якісні параметри, моделі поведінки й діяльності особистості людини як суб'єкта життєтворчості, що здатна розробити (спроектувати) й реалізувати свій власний життєвий проект; здатна відповідально поводитися зі своїм інтелектуально-креативним й енергетичним потенціалом, успішно приймаючи виклики XXI століття. Сьогодні, коли, фактично, людство підійшло дуже близько до порогу можливого самознищення, як ніколи гостро стоїть завдання осмислення, усвідомлення й пізнання істинних основ буття, створення нової філософії професійної освіти, відкритої до таємниць внутрішнього світу особистості, її вроджених характерологічних якостей, її устремлінь і прагнень,

бажань і мрій, її здібностей і життєвого досвіду. Професійна педагогіка стоїть перед вибором: або вона й далі буде триматися за усталені поняття й підходи до природи особистості, до технік і методик виховання її, абсолютизуючи наявні знання, інтелектуальне виховання й знецінюючи духовно-моральне, соціально-толерантне становлення професійної молоді, тим самим зменшуючи свій потенціал, або повернеться обличчям до особистості, вступаючи з нею в діалог з тих питань, що не лежать на поверхні, а мають латентну форму існування, репрезентуючись у понятті «внутрішній світ», вище «Я», «мікрокосмос».

Радикальні зміни соціальної реальності, що відбувається на пострадянському просторі, викликають необхідність по-новому дивитися на проблеми підростаючого покоління, переглядати призначення й суть виховання професійної молоді як процесу її цілеспрямованої соціалізації. Спільною платформою цих трансформаційних процесів є гуманістичний підхід. Ця методологічна парадигма виховання спрямована на втілення таких принципів: 1. Особистість розглядається як неповторне, унікальне явище, що цілісно реалізує себе в суспільстві. 2. Базовою (інваріантною) характеристикою особистості є природне прагнення до саморозвитку, самоусвідомлення, самореалізації. З огляду на це особистість учня треба вивчати не лише з погляду досягнутого нею, скільки виходячи з урахування її творчого потенціалу й стратегії індивідуального життєвого шляху. 3. Ефективність зовнішнього виховного впливу на особистість учня є значно вищою в умовах не прямого, а опосередкованого впливу. 4. Вивчення особистості учня необхідно здійснювати, виходячи з «соціальної ситуації розвитку», що складається, включаючи як зовнішні фактори багатостороннього соціального впливу, так і внутрішній, феноменологічний світ індивіда. 5. Використовувані прийоми впливу мають спрямовуватися на пробудження в особистості бажання до самопізнання й самовиховання. 6. Відносини особистості, що формується з соціальним оточенням, мають будуватися на основі партнерської взаємодії, в якій вона виступає й сприймається як активний суб'єкт діяльнісного саморозвитку.

Системна організація виховного процесу з професійною молоддю в ПТНЗ об'єктивно викликає необхідність наукового обґрунтування діагностики його

ефективності та якості. У методичній розробці, що пропонується педагогам, психологам, молодим науковцям, майстрам виробничого навчання, заступникам директора з навчально-виховної роботи викладається гуманістичний, особистісно орієнтований підхід до розкриття суті діагностики виховання в ПТНЗ, що ґрунтується на узагальненні науково-теоретичних даних, а також практичного досвіду реалізації виховного впливу на професійну молодь під час планування й проведення різних корекційних заходів.

Проблема професійного виховання відноситься до числа актуальних й одночасно досить суперечливих проблем. У широкому соціально-професійному контексті суть поняття «виховання» прийнято розглядати як систему цілеспрямованого впливу з боку відповідних соціальних інституцій та організацій на свідомість і поведінку індивідів з метою соціалізації. В усі історичні часи суспільство було зацікавлене у формуванні такої особистості, яка б за своїми соціально-виробничими, господарськими, підприємницькими, морально-етичними й культурно-цивілізаційними орієнтаціями відповідала б його традиціям, уявленням і вимогам. У цьому плані призначення виховання обумовлене об'єктивною необхідністю послідовного засвоєння особистістю майбутнього кваліфікованого робітника правил і норм суспільної поведінки, навичок культурно-етичного життя в суспільстві.

Категорія «виховання» найбільш різносторонньо вивчалася в психолого-педагогічних дослідженнях вітчизняних та зарубіжних дослідників. Центральну основу цих досліджень становить аналіз і обґрунтування шляхів і способів залучення підростаючої особистості до системи цінностей, традицій, культури й морально-етичних основ суспільно-виробничого життя з урахуванням напрацьованого досвіду. На сьогодні склалося ряд концептуальних підходів до проблем виховання, вироблено багато продуктивних підходів до проблем виховання, розроблено багато ефективних методів і прийомів, що сприяють забезпеченню виховного процесу в ПТНЗ. Сьогодні прийнято виділяти перш за все такі напрями професійного виховання: консервативне, гуманістичне, ірраціональне та соціально-технократичне. Важливим є те, що в усіх цих напрямках виховання

розглядається в єдності з навчанням, а також виховного впливу сім'ї. Залишається недослідженою роль соціального середовища, культури, стилю життя в становленні особистості.

У вітчизняній психолого-педагогічній науці виховання традиційно розглядалося як цілеспрямований процес формування особистості, що забезпечується соціальними інститутами суспільства (К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Батишев, Г.Костюк, О.Куракін, І.Зязюн, С.Максименко, Н.Ничкало та ін.). Провідним принципом психолого-педагогічної методології стосовно виховання виступали ідейна спрямованість, громадянськість, відданість справі, патріотизм, інтернаціоналізм, моральність, взаємодопомога, співпраця, працелюбство, колективізм. Для соціалістичної системи виховання характерним було переважання суспільної волі над індивідуальною свідомістю. Особистість характеризувалася як продукт суспільного формування. Її особистий самотній внутрішній світ, право на індивідуальність великою мірою ігнорувалися, в кращому випадку враховувалися як другорядні, менш вартісні для розуміння особистості учня. Відповідно до цього визначалося й місце виховання в структурі навчальної та професійної діяльності особистості як системи спеціальних заходів із запланованою спрямованістю. Однак було б помилковим пов'язувати поняття «виховання» лише з ідеологічними постулатами соціалістичного суспільства, як і заперечувати наявність його ідеологічного впливу на особистість.

Особливе місце в теорії й практиці соціалістичного виховання підростаючого покоління відводилося колективу. Колективізм як базовий принцип виховання особистості червоною ниткою проходив через праці провідних вітчизняних психологів і педагогів: В.Бехтерев, Л.Виготський, А.Макаренко, О.Петровський, В.Сухомлинський, Л.Уманський, Я.Коломінський та ін. Виходячи із загальноприйнятих у соціалістичній психолого-педагогічній науці уявлень, повноцінність життя суб'єкта соціально-виробничої діяльності обумовлювалася його представленістю в найближчому соціальному середовищі ступенем відповідності його особистісних параметрів вимогам соціального середовища, характером впливу на нього з боку соціального оточення та здатністю особистості

безконфліктно сприймати цей вплив. У зв'язку з цим не можна не відмітити, що колективізм з такими характерними для нього цінностями, як співробітництво, взаємодопомога, взаємопідтримка, співпраця, є найважливішою особливістю соціальної й духовної культури народів, що входили до бувшого СРСР. Це особливо стосується слов'янських народів, їх менталітету. У зв'язку з цим зрозумілою є тенденція, що простежується й у сучасному, пострадянському суспільстві щодо включення підростаючої особистості в певні соціальні групи, колективи – дитячі садочки, класи в початковій, середній і старшій школі, студентські групи з метою вироблення в індивіда соціально цінних якостей, моделей поведінки тощо.

Останні десятиліття XX століття внесли радикальні зміни в суспільне життя. У результаті науково-технічного й індивідуального розвитку, інформатизації й демократизації людина стала усвідомлювати свою причетність до глобальних планетарних трансформацій, одночасно відчувши й безсилля протистояти багатьом руйнівним явищам, які великою мірою обумовлені безвідповідальною поведінкою людини й людства в цілому, а також незнанням чи ігноруванням законів, за якими живе й функціонує природа, яку люди чомусь зарахували до мертвої.

Серед багатьох проблем, які висуває перед нами сьогодення з перспективою врахування вимог майбутнього, професійна освіта є необхідною умовою, щоб дати людству шанс і можливість еволюціонувати до миру, гармонії, толерантності, свободи, творчої самореалізації в умовах соціальної справедливості. У період становлення інформаційного суспільства важливо поглиблювати знання професійної молоді про закони економіки, процеси й закономірності становлення ринкових відносин, що потребує від майбутніх кваліфікованих робітників мобільності, дисциплінованості, відповідальності, професіоналізму, вміння адаптовуватися до динамічних змін сьогодення. Проблема вивчення соціально-психологічних і генетичних особливостей учнівської молоді, що здобуває фах майбутнього кваліфікованого робітника завжди була й залишається в полі зору науковців, психологів, філософів, педагогів, вихователів, соціологів, культурологів.

1.1.2. Зміна парадигми виховання

Сучасна молодь знаходиться в ситуації постійного вибору ціннісних основ своєї життєдіяльності. Як наслідок, спостерігається повсюдна трансформація способу життя молодого покоління, що проявляється в тенденції самостійного вибору шляху, власної життєвої позиції. Розуміння власної самоцінності, права особистості на свій стиль життя постає загальною тенденцією в моделі поведінки молоді незалежно від її соціального положення й регіонального місцезнаходження. Руйнування традиційного способу життя з урахуванням родинних правил і норм поведінки неминуче відображається на моральних постулатах, ціннісних орієнтирах суспільства. Наслідки цих процесів передаються такими словами, як: «відчуженість», «хаос почуттів», «втрата порядку», «ігнорування традицій», «знецінення досвіду старших поколінь», «протест проти домінування інших». Враховуючи ці та інші тенденції, можна прослідкувати й узагальнити трансформації системи цінностей в молодіжному середовищі: 1) прагматизм й егоїзм; 2) втрата почуття відповідальності; 3) знецінення громадянської позиції; 4) прагнення до задоволень будь-яким способом; 5) споживацтво й меркантилізм; 6) переорієнтування на сферу особистих потреб; 7) легковажне відношення до побудови сім'ї й повноцінного продовження роду; 8) легковажне відношення до власного здоров'я та ін. Особливу турботу викликає падіння в очах молоді престижу праці. Усе це породжує негативні тенденції в моральному становленні особистості майбутнього кваліфікованого робітника, деструктивно позначається на системі індивідуальних цінностей.

Нові соціально-світоглядні, методологічні, інформаційні, політичні, економічні умови життя українського суспільства, нові досягнення людинознавчих наук щодо природи людини, нові екологічні виклики й загрози, потужний розвиток нанотехнологій, нова міждержавна та світова кон'юнктура спричинили зміну парадигми виховання: особистість розглядається не як об'єкт виховного впливу, що було характерно для авторитарної педагогіки, а як суб'єкт саморозвитку й самовиховання. Вважаємо обґрунтованою позицію сучасних вчених, які рекомендують розглядати виховання як засіб всебічної підтримки особистості учня, цілеспрямованого залучення його до культури соціальної життєдіяльності шляхом

створення умов для самовиховання. Ефективне виховання має послідовно й активно стимулювати потреби суб'єкта в саморозвитку й самовизначенні, в самоконтролі й саморегуляції, тобто в свідомому конструюванні системи ціннісних відносин з оточуючим світом суб'єкта життєдіяльності.

Принципових змін в руслі нової виховної парадигми зазнає роль і позиція педагога-вихователя. Його значення вже не обмежується лише передаванням духовно-етичного, морально-екологічного й культурного досвіду попередніх поколінь і цивілізацій, а спрямовується на стимулювання потреб у самовихованні. Педагог-вихователь, майстер виробничого навчання, психолог-консультант, учитель-предметник чи заступник директора з виховної роботи спрямовують особистісно-професійне становлення учня ПТНЗ шляхом інтерактивної діяльності. За таких підходів ефективність виховного впливу значною мірою буде залежати від характеру відносин, що складаються між педагогом й учнями, – особистісні, творчо-пошукові, нормативно-регламентовані тощо.

Досвід практичної роботи з учнівською молоддю переконує у потребі враховувати такі професійні ідеї:

1. Діяльнісно-рольовий підхід до особистісно-професійного становлення учнівської молоді. Ця професійна позиція обґрунтовує призначення підготовки майбутніх кваліфікованих робітників до професійної та інших видів соціально важливої діяльності як до процесу оволодіння ними складної багатоманітності соціальних ролей. У контексті поглядів А.Макаренка, Л.Виготського, В.Сухомлинського, І.Зязюна йдеться перш за все про особистісно мотивовану діяльність, що відповідає потребам, а також інтересам конкретної особистості, отже, сприяє її саморозвитку й самовихованню. У структурному відношенні самовиховання учня є єдністю трьох складових: а) пізнавальної активності здібностей і духовних зусиль (самопізнання); б) емоційно-оцінювальної (само оцінювання, самостановлення); в) дієво-вольової, регулятивної (саморегуляція). Провідною в самовиховуючому процесі є вольова сфера, яка забезпечує саморегуляцію внутрішнього світу особистості учня ПТНЗ згідно з соціально-

культурною та соціально-економічною діяльністю. Схематично процес самовиховання особистості учня зображено на рис. 1.1.

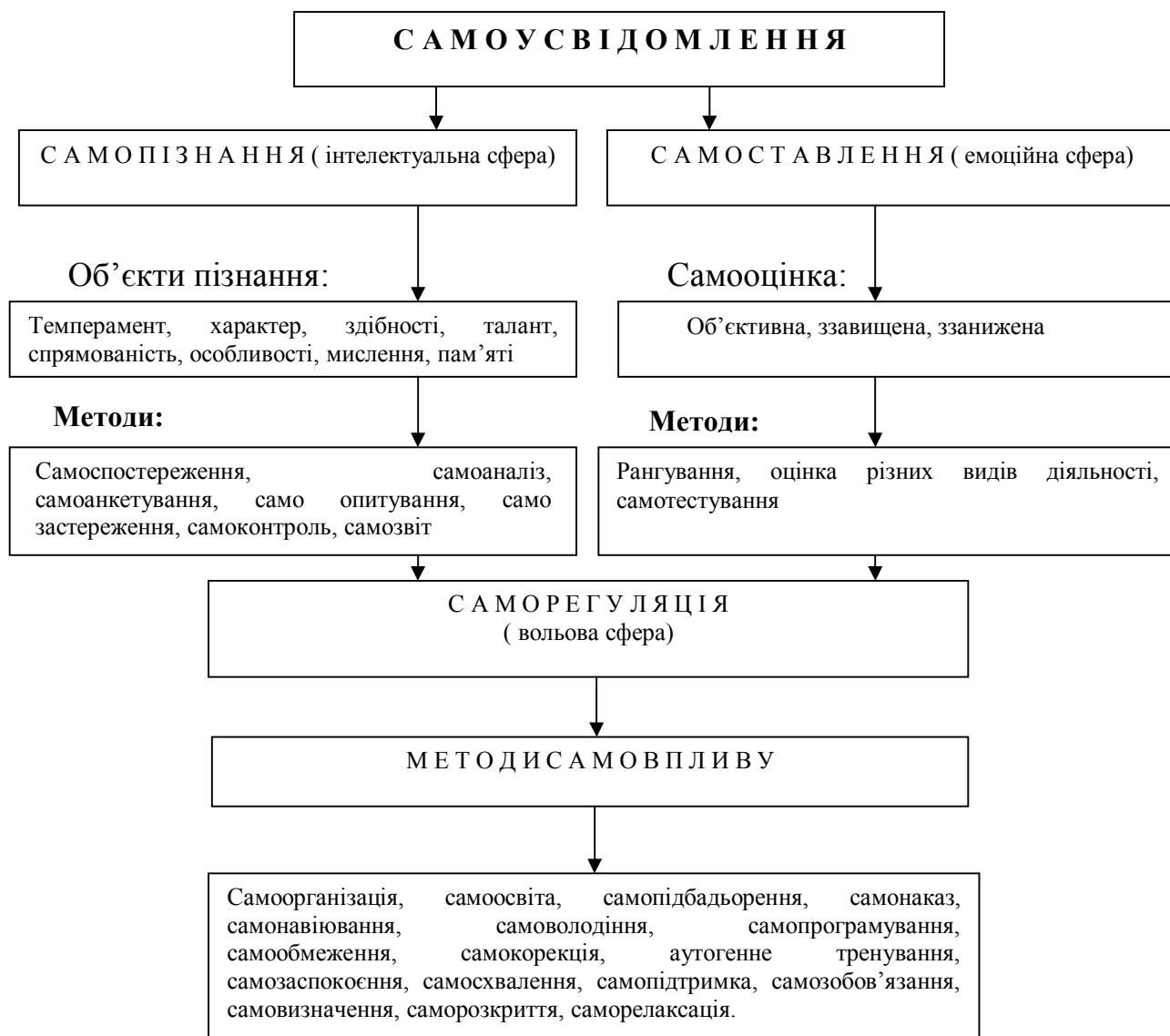


Рис. 1.1. Схема самовиховання особистості учня

Залучення майбутніх кваліфікованих робітників до різних видів діяльності передбачає їх здатність і готовність до самореалізації у відповідних соціальних ролях. Ступінь підготовки особистості учня до виконання відповідальних соціальних ролей розглядається в якості об'єктивного свідчення й показника повноцінності й вихованості особистості. У загальній структурі соціальних ролей, здійснюваних учнівською професійною молоддю, ключовими є перш за все ролі громадянина, професіонала й сім'янина. Вони відображають основні типи соціальних утворень у суспільстві. Під час засвоєння й реалізації цих ролей

відбувається процес становлення самосвідомості й самоудосконалення учня, формується його значення як суб'єкта саморозвитку та самореалізації.

2. Ідея цілісності особистості, її мислення й свідомості, проявом чого є індивідуальність, неповторність і самотність її стилю життя. Людська індивідуальність (суб'єктність) у сучасних умовах розвитку суспільства стає одним із найважливіших пріоритетів. Усвідомлення унікальності індивідуального буття, власної неповторності, самотності, можливості проявлення й реалізації особистісних якостей і здібностей виступають головними напрямками творчих зусиль особистості учня, що перебуває в стані постійних психофізіологічних, духовно-моральних, професійно-виробничих, соціокультурних, креативно-пізнавальних трансформацій. Звернення до проблеми цілісної (холістичної, ноосферної) логіки й життєдіяльності особистості викликає необхідність включення в науковий контекст поняття «стиль життя суб'єкта життєтворчості». Л.Виготський свого часу підкреслював, що ми ніколи не зрозуміємо до кінця людської особистості, якщо будемо розглядати її статично, як суму проявлень, вчинків, без єдиного життєвого плану цієї особистості, її лейтлінії, що перетворює історію життя людини з ряду випадкових, розрізнених і незв'язних епізодів у єдиний зв'язаний біографічний процес.

У психологічній науці проблема стилю індивідуального життя особистості знайшла відображення в працях Б.Ананьєва, С.Рубінштейна, В.Роменця, І.Манюхи, В.Рибалки, І.Беха, С.Максименка та ін. Стиль життя відображає спрямованість особистості як систему її вибіркового потреб, інтересів і ціннісних орієнтацій, що реалізуються в різних видах діяльності. У неповторності людської особистості приховується її право на самотній стиль життя. При цьому варто враховувати необхідність регуляції цього явища, що забезпечується засобами культури життєдіяльності особистості: громадянської, професійної, сімейної, художньо-естетичної. Жодну із складових виховання професійної молоді – моральне, трудове, естетичне, фізичне, економічно-підприємницьке, екологічне, духовне, громадянське – не можна по-справжньому оцінити поза конкретним стилем життєтворчості. Поняття «стиль життя» суб'єкта професійної діяльності доречно розглядати як

інтегральну характеристику рівня соціалізації або соціальної сформованості, зрілості майбутнього кваліфікованого робітника, рівня взаємозв'язку між ним і соціокультурним простором. Соціально-психологічний аналіз стилю життя особистості дає можливість виявити механізми саморегуляції, що пов'язано з її відношенням до умов життя й діяльності, з потребами й життєвими орієнтирами, з системою цінностей, а також з відношенням до соціальних норм, традицій, правил і моделей поведінки.

3. Ідея спрямовуваної самостійності, що визначає суть партнерської взаємодії між учасниками виховного процесу. Л.Виготський ще в 20-х роках ХХ століття сформулював гуманістичну позицію, згідно якої виховний процес має ґрунтуватися на особистій ініціативі й діяльності учня, а мистецтво вихователя має полягати лише в тому, щоб спрямовувати й регулювати таке волевиявлення особистості. На думку Л. Виготського, виховувати – значить організовувати життя. Гуманізація виховного процесу – це сучасна науково-практична освітня стратегія, в центрі якої стоїть конкретна особистість, її можливості, потенціал, індивідуальне й творче самовираження. За такої стратегії виховний процес стає простором повноцінного життя, інструментом вирішення життєвих проблем й особистісного становлення та зростання суб'єкта професійної діяльності. Гуманістичний підхід до виховання особистості знайшов розвиток у практичній і науковій роботі А.Макаренка, А.Маслоу, В.Сухомлинського, І.Зязюна, І.Беха, Г.Балла, С.Гончаренка, В.Кременя, М.Євтуха та ін. Гуманістичний стиль взаємин у відкритій інтерактивній системі «вихователь – учень», «педагог – студент», «суб'єкт – суб'єкт» визначається такими морально-етичними координатами: «не забороняти, а спрямовувати»; «не змушувати, а переконувати»; «не залякувати, а вислуховувати мотивацію»; «не командувати, а взаємодіяти»; «не обмежувати ініціативу, а надавати свободу вибору».

Суть ідеї спрямовуваної самостійності полягає в наданні суб'єктам виховного впливу досить широких повноважень по організації власної життєтворчості, життєреалізації. Учні отримують можливість моделювати власну діяльність, тобто проявляти ініціативу й самостійність, що дає можливість кожному учаснику

професійного виховного процесу реалізовувати свій вроджений, природний потенціал.

Важливою умовою ефективності виховання професійної молоді при спрямовуванні самостійності є певна система контролю, коли педагог, майстер виробничого навчання, вихователь, викладач-предметник, заступник директора з виховної роботи свої контрольні функції використовує для аналізу умінь майбутніх кваліфікованих робітників приймати самостійні рішення. Наявність достатньої свободи діяльності стимулює підвищення відповідальності кожного суб'єкта професійної взаємодії за зроблений вибір й позитивно впливає на спільний кінцевий результат. Спрямовувати самостійність дозволяє суттєво активізувати демократичні форми управління, коли кожний має рівне право голосу в усіх справах колективу. Суб'єкти виховного процесу розглядаються як його головна й творча сила, що здатна перетворити виховання в справжній процес творення й само створення, здатна трансформувати його в режим самовиховання, забезпечуючи умови для ефективного й конструктивного становлення та розвитку майбутнього кваліфікованого робітника.

1.1.3. Виховні можливості сучасного ПТНЗ

Соціально-економічні й політично-правові особливості розвитку сучасного українського суспільства обумовили зміни й трансформації в системі професійно-технічної освіти. На початку XXI століття зростає вплив на розвиток систем підготовки виробничого персоналу для різних галузей таких ключових чинників, як: а) демографічні зміни; б) міграція робочої сили; в) зростання попиту робочої сили порівняно з пропозицією; г) поглиблення суперечностей між зростанням попиту на висококваліфікованих робітників і наявним рівнем їх кваліфікації; д) зниження якості робочої сили внаслідок старіння та вибуття кваліфікованих робітників з виробничої сфери; е) розвиток виробництва на основі впровадження нової техніки, новітніх технологій і матеріалів; є) підвищення вимог роботодавців до рівня компетентності робітників; ж) зростання ролі державного й підприємницького партнерства.

У контексті сказаного стає очевидним, що професійно-технічна освіта не повинна спрямовуватися лише на оволодіння професією. Це пов'язано перш за все з тим, що в сучасному динамічному світі, який стрімко змінюється за креативними, технологічними, морально-етичними, духовно-екологічними, міжетнічними та комп'ютерно-інформаційними параметрами, практично, не можна отримати знання й професію на все життя. Постійний ріст обсягу інформації, технологізація всіх сфер життя, інтернет-комп'ютерні комунікації, що прискорюють всі форми інтелектуально-креативної взаємодії не лише в межах певного регіонального простору, а в межах всієї планети, викликають потребу в такій підготовці, що дозволить особистості робітника швидко й мобільно реагувати на виклики життя, ефективно орієнтуватися в обстановці та приймати успішні для своєї власної самореалізації рішення, навіть в нестандартних чи екстремальних ситуаціях.

Однією з чітких тенденцій сучасної професійно-технічної освіти є перехід від регламентованих, нормативно-жорстких підходів до особистісно розвивальних, особистісно орієнтованих. Суть особистісно орієнтованого підходу у вихованні полягає в тому, щоб забезпечити максимально умови, які сприяють розкриттю індивідуальних потенцій особистості, спитаючись на її мотиваційно-потребнісну й креативно-пізнавальну спрямованість, на реалізацію прав учня й оволодіння ним вищими етнічними та цивілізаційними цінностями буття, а також досягнення найкращих результатів в індивідуальному та професійному саморозвитку. При такому підході особистість учня розглядається як активний самоорганізовуваний суб'єкт професійної діяльності, який сам ставить завдання й визначає шляхи руху вперед. З огляду на це провідними стають проблеми самовиховання, самоорганізації, саморозвитку, самоконтролю, самоуправління, самореалізації.

Особистісний підхід передбачає найтіснішу інтеграцію процесів навчання й виховання професійної молоді та нову постановку цілей і завдань у реалізації цих процесів. Зокрема, розглядаючи виховання як регулювання особистісно-професійного становлення майбутніх кваліфікованих робітників, можна виділити такі ключові завдання по його реалізації: 1) забезпечення умов для адаптації учнівської молоді в соціокультурний простір професійно-технічного навчального

закладу; 2) формування готовності випускників ПТНЗ до гармонійного входження в систему соціально-виробничих відносин після закінчення навчання; 3) сприяння засвоєнню випускниками ПТНЗ базових соціальних ролей.

Домінантою сучасної професійно-технічної освіти є гуманістична спрямованість, що полягає в цілеспрямованому сприянні повноцінному розвитку й удосконаленню професійної молоді. Суспільний прогрес привів до розуміння того, що найважливішим проявом людської неповторності є не її соціальний статус чи матеріальне благополуччя, а те, що безпосередньо представляє людину як неповторну індивідуальність. Одна з актуальних проблем соціалізації в умовах пострадянського суспільства – це переведення особистості учня (студента, магістранта, аспіранта) з нормативно-регламентованого, ззовні заданого стилю на індивідуально-особистісний стиль, що обумовлений механізмами внутрішньої саморегуляції, самоорганізації, саморозкриття, самоздійснення тощо.

Виховання в професійно-технічній освіті на сучасному еволюційному етапі розуміється як знаходження (пізнання) людиною самої себе: вона при допомозі педагогів, психологів і вихователів має бути повернута до власного внутрішнього світу, а не лише до системи запрограмованих навчальними планами професійних дисциплін, тобто до тих індивідуальних цінностей, носієм яких є. Ці ідеї висловлювалися й висловлюються в дослідженнях і філософів, і психологів, і педагогів.

1.1.4. Основні підходи до діагностики професійних якостей учнів ПТНЗ

Діагностика стану вихованості майбутніх кваліфікованих робітників спрямована на виявлення, аналіз й оцінку їх особистісних характерологічних параметрів. У цьому розумінні діагностика є одним із основних елементів моніторингу стану виховного процесу в професійно-технічному навчальному закладі. Діагностування дає можливість аналізувати результати виховних впливів; виявляє тенденції, динаміку формування системи цінностей професійної молоді. Включаючи в себе контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, а також їх аналіз, динаміку, тенденції, діагностування дає можливість здійснювати прогнозування подальшого розвитку професійних якостей суб'єктів

діяльності. Складність проблеми діагностики виховної діяльності з учнями ПТНЗ пов'язана перш за все з багатомірністю параметрів оцінювання, необхідністю враховувати велику кількість факторів впливів, які досить часто, маючи латентний характер, важко піддаються обстеженню. У загальному можна сказати, що якість виховних впливів на професійну молодь обумовлюється перш за все тим, наскільки послідовно вибудована й функціонально структурована виховна робота в її змістовому, а також організаційно-управлінському аспектах; важливим є також врахування критеріїв цілісного впливу на психіку учнів-підлітків, що навчаються. Якість виховання професійної молоді є необхідною умовою моделювання громадянина, що здатний, спираючись на морально-етичні й культурні цінності, гідно зайняти соціальну нішу з метою самореалізації.

У кінці XX-го – початку XXI століття активізувалися дослідження, присвячені теоретичним і практичним аспектам кваліметрії (якісному аналізу й оцінці) виховної діяльності (В.Моргун, І.Титов, В.Синявський, В.Рибалка, М.Янцур, Л.Туріщева, М.Кузьма, М.Корольчук, Л. Терлецька, Л.Шумська, С.Поліщук, С.Кузікова, Т.Пазюченко, В.Блейхер, Л.Бурлачук, О.Савченко, В.Климчук та ін.). У науковій психолого-педагогічній літературі простежується три основних підходи, що дозволяють оцінювати якість професійного виховання: загальнокультурний, рівневий, компетентнісний. Подамо коротку характеристику їх за провідними параметрами та якісними властивостями, а саме:

Загальнокультурний підхід при діагностуванні зорієнтовується дослідниками на оцінку результатів виховання, що проявляються в релевантних особистісних якостях і властивостях професійної молоді. До числа ключових критеріїв вихованості доречно віднести перш за все такі якості й властивості майбутнього кваліфікованого робітника:

- 1) повага гідності іншої людини та збереження власної гідності в різних ситуаціях соціальної взаємодії (побутової, професійно-виробничої, суспільно-громадської, політичної, дипломатичної та ін.), тобто культура особистості;

2) здатність орієнтуватися в основних ціннісно-смыслових домінантах сучасного світу та країни (музика, мистецтво, література, архітектура, провідні діячі науки, освіти, політики, духовних традицій), тобто загально цивілізаційна культура;

3) соціальна відповідальність за себе, свою поведінку, свої думки, оцінки, реакції; відповідальність за добробут і благополуччя інших, тобто культура соціального побуту;

4) адекватність (манера поведінки, стиль спілкування, зовнішній вигляд, естетичність одягу) в ситуаціях побутової, професійної, громадсько-політичної взаємодії, тобто культура побуту, праці, здорового способу життя, спілкування з представниками різних категорій;

5) збереження етносоціокультурних традицій, звичаїв, норм, етикету в моно- та полікультурній взаємодії, тобто культура соціально нормативної поведінки, етикету, соціально-партнерської взаємодії, уміння безконфліктно жити в полікультурному просторі людей різних рівнів самосвідомості;

6) готовність використовувати набуті знання (гуманітарні, природничі, економічні, духовні, політичні, правові, художньо-мистецькі, фізико-математичні, поетичні та ін.) для розв'язання завдань соціальної взаємодії, тобто культура інтелектуальної й професійно-предметної діяльності, отже, культура інтелекту;

7) потреба в особистісному соціокультурному (моральному, креативно-інтелектуальному, художньо-естетичному та ін.) розвитку й саморозвитку, тобто культура саморегуляції, особистісного самовизначення щодо системи цінностей. Рівневий підхід є логічним доповненням до загальнокультурного.

Згідно рівневому підходу виховна діяльність ПТНЗ оцінюється рівнем вихованості учнів, тобто соціальної зрілості. Склалася вже традиція виділяти перш за все такі рівні: 1) високий рівень (ідеальний) – він характеризується стійким проявленням всіх домінантних якостей у моделях поведінки майбутнього кваліфікованого робітника, постійним рівнем самоорганізації та саморегуляції, самодисципліни й самоконтролю, прагненням до організації й розумного управління поведінкою партнерів; 2) середній рівень (допустимий) – ознаки якостей, що діагностуються, проявляються в поведінці учнів ПТНЗ, але їх стійке проявлення

ситуативне; при наявності саморегуляції й самоорганізації нема послідовного прагнення впливати на деструктивну поведінку партнерів по діяльності; 3) низький рівень (критичний) – слабкий, непослідовний вияв морально-етичних, комунікативних і соціально-професійних якостей; поведінка суб'єкта професійної діяльності регулюється старшими, саморегуляція й самоорганізація ситуативні; 4) дуже низький рівень (небажаний і недопустимий) – позитивні якості, потрібні для повноцінної професійної діяльності майже не проявляються; саморегуляція й самоорганізація, самоконтроль і самодисципліна не сформовані в такій мірі, як це потрібно для успішної професійної роботи. Інтегральним показником, що характеризує ієрархію рівнів, є ступінь і характер (якість, частотність) проявлення саморегуляції й самоорганізації професійної молоді ПТНЗ.

В останні роки намітилася тенденція визначати результати вихованості особистості, що готується до подальшої професійної роботи, за допомогою компетентнісного підходу, що відображає адекватні прояви замовлення сучасного суспільства до якості підготовки фахівця сфери обслуговування. Компетентнісний підхід перебуває в стані становлення й розробки, хоч, звичайно, є вже цінні напрацювання й узагальнення. Різні автори вносять відмінні пропозиції щодо базових компетенцій, які перш за все треба формувати в професійної молоді. Досить послідовно, за О. Хуторським, виділяються такі компетенції:

1. Ціннісно-смилова (світоглядна) – це компетенція в сфері світомислення, світорозуміння, світоусвідомлення, світоорієнтування; вона пов'язана з системою ціннісних орієнтирів учня (студента), з його здатністю бачити й розуміти оточуючий світ, орієнтуватися в ньому, усвідомлювати свою роль і призначення; вміти конструктивно вибирати цільові й значеннєві (змістові) установки-орієнтири для своїх дій і вчинків, приймаючи найбільш доречні й ситуативно найбільш ефективні рішення. Ця компетенція забезпечує механізми самовизначення учнів (студентів) в ситуаціях навчально-виробничої чи будь-якої іншої діяльності. Від неї залежить його індивідуально-особистісна траєкторія й програма життєдіяльності в цілому.

2. Загальнокультурна компетенція охоплює широке коло питань: особливості етнічної й загальнолюдської культури, духовно-етичні й морально-екологічні

основи життя людини й людства, окремих народів, культурологічні основи сімейних, соціальних, професійних, суспільно-політичних, громадських відносин і традицій, місце й значення в житті особистості науки й релігії, їх мета – вплив на світову ідеологію; компетенції в побутовій і культурно-відпочивальній (розважальній) сфері, наприклад, володіння ефективними способами організації вільного часу. Сюди ж відноситься й досвід засвоєння учнями (студентами) наукової картини світу, що розширюється до культурологічного й загальнолюдського розуміння світу, світобудови в цілому, що актуально в системі інноваційних знань.

3. Навчально-пізнавальна компетенція – це сукупність компетенцій учня (студента) у сфері самостійної пізнавально-креативної діяльності, елементи логічної, методологічної, загальнонавчальної діяльності, що співвіднесені з реальними об'єктами, які вивчаються. Це допомагає учням оволодівати креативними навиками продуктивної діяльності: здобуванням знань безпосередньо з реальності, володінням прийомами дій в нестандартних, неординарних ситуаціях, евристичними методами розв'язання проблем. У межах цієї компетенції визначається відповідна функціональна (професійна) грамотність, вміння відрізняти факти від домислів, володіння вимірювальними навиками, використання різних методів тощо.

4. Соціально-трудова, підприємницька компетенція передбачає володіння знаннями й досвідом у сфері громадсько-суспільній (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, пасажира, туриста та ін.); в соціально-трудовій (у ролі споживача, покупця, клієнта, виробника, замовника та ін.); у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки й права, в галузі професійного самовизначення. У цю компетенцію входять, наприклад, уміння: а) аналізувати ситуацією на ринку праці; б) діяти у відповідності з особистою й суспільною вигодою; в) володіти етикою комунікації, етикою трудових і громадянських взаєностосунків; г) соціальної активності й функціональної грамотності.

5. Комунікативна компетенція включає знання необхідних для повноцінної професійної реалізації мов, способів конструктивної взаємодії з людьми, навички командної роботи, володіння різними соціальними ролями в трудовому колективі. Майбутній кваліфікований робітник має вміти представити себе, грамотно написати

резюме, лист, анкету, заяву, вести кваліфікований діалог, мотивувати власну позицію, власну думку; аргументувати заперечення, відстоювати при потребі свою вимогу чи прохання; вміти слухати й правильно оцінювати аргументи партнера тощо. 6. Інформаційно-комп'ютерна компетенція включає вміння самостійно шукати, аналізувати й відбирати необхідну інформацію, організовувати, доповнювати, поглиблювати, перетворювати, зберігати й передавати її без спотворення за допомогою реальних засобів зв'язку (телефон, факс, магнітофон, комп'ютер, принтер, модем, ксерокс і т. ін.), а також технологій (аудіо- й відеозапис, електронна пошта, Інтернет). Ця компетенція забезпечує навички поводження з інформацією, що є в навчальних предметах, а також в оточуючому світі. 7. Особистісна компетенція (саморозвиток, самопізнання) направлена на засвоєння технік і способів фізичного, духовного й інтелектуально-етичного, а також художньо-естетичного самоудосконалення, поглиблення знань про емоційну саморегуляцію, самопідтримку, самонастрій, самоуправління. Учні (студенти) оволодівають способами діяльності у власних інтересах, що проявляється в безперервному самопізнанні, розвитку особистісних якостей, потрібних сучасній особистості, в формуванні психологічної грамотності, культури мислення й поведінки. До цієї компетенції відносяться також правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, внутрішня екологічна культура. Сюди ж відноситься комплекс якостей, що пов'язані з основами безпеки життєдіяльності особистості майбутнього кваліфікованого робітника.

У відповідності з програмою Ради Європи (1996 р.) в якості ключових розглядаються п'ять компетенцій, яких мають набути молоді європейці: а) політичні й соціальні; б) компетенції, що пов'язані з полікультурністю суспільства; в) які стосуються володіння усною й писемною комунікацією; г) пов'язані з інформатизацією суспільства; д) пов'язані із здатністю особистості навчатися протягом всього життя з урахуванням вимог особистісного, професійного та соціального життя.

Аналіз у галузі діагностики якості виховання напрямів, що склалися, дозволяють зробити висновок про необхідність конструктивного використання

можливостей, що надаються кожним із описаних підходів (загальнокультурний, рівневий, компетентнісний). Загальнокультурний і рівневий підходи доречно застосовувати при оцінці якості виховної роботи в ПТНЗ, а також при аналізі та оцінюванні виховного впливу на учнів (студентів) соціального мікросередовища взаємодії. У свою чергу компетентнісний підхід поряд із загальнокультурним і рівневим може бути продуктивно використаний для оцінки рівня соціальної зрілості (вихованості) учня (студента). Важливо розуміти, що введення категорії «компетентність» не викликає зміну традиційного уявлення про наявність і призначення трьох ключових сфер психічної діяльності особистості: мотиваційної, пізнавальної й поведінкової. Йдеться лише про співвідношення цих підходів у практичній моніторинговій роботі психологів, педагогів, вихователів, адміністрації професійного навчального закладу. При діагностиці якості виховання учнів (студентів) доречно використовувати комплексний підхід.

1.1.5. Завдання психолого-педагогічної діагностики вихованості учнів у ПТНЗ

На різних рівнях розвитку особистості учня ПТНЗ діагностування використовується з різною метою. Провідними завданнями є такі: 1. Більш глибоке й цілісне вивчення особистості учня-підлітка, рівня розвитку його окремих моральних потреб, інтересів, системи внутрішніх і зовнішніх цінностей, що перебувають у стані постійної змінності. 2. Визначення професійної придатності учня з урахуванням інформатизації виробництва та новітніх технологій. 3. Вивчення умов життя учня, а також характеру взаємин з батьками, особливостей сімейного виховання, рівня забезпечення потреб учня. 3. Вивчення статусу та самопочуття особистості учня (студента) ПТНЗ в колективі. 4. Аналіз наслідків впливу на учнів певних форм, методів і прийомів виховання. 5. Узагальнення стану узгоджених дій працівників ПТНЗ стосовно корекційно-виховного впливу на внутрішній світ учня. 6. Розробка заходів, спрямованих на формування соціальної компетентності особистості учня. 7. Систематизація рекомендацій педагогам для взаємодії з інертними, замкнутими, неконтактними учнями. 8. Розробка рекомендацій педагогам для взаємодії з гіперактивними учнями. 9. Узагальнення короткої

пам'ятки рекомендацій учням (Наприклад: 9.1. Умій розслаблятися. 9.2. Поважай і пізнавай глибше свою самотність. 9.3. Все, що хочеш запам'ятати, – уявляй! 9.4. Учись думати веселими образами, а не словами. 9.5. Не бійся забути! Фантазуй! 9.6. Не гнівайся на себе за помилки, а роби конструктивні висновки. 9.7. Хвали себе за найменші успіхи! 9.8. Відчувай себе здоровим, красивим, щасливим, потрібним! 9.9. Будь впевненим у своїх успіхах!)

1.1.6. Методичні рекомендації до організації діагностичної роботи з питання якості вихованості учнів ПТНЗ

Дотримуючись підходів, що наявні в сучасній науково-методичній практиці (В.Синявський, В.Моргун, І.Титов, С.Поліщук, М.Лемак, В.Петрище, Л.Туріщева, В.Рибалка, М.Янцур та ін.), беремо до уваги такі вихідні практичні позиції в підготовці до діагностичного обстеження: 1. Вміти правильно класифікувати й оцінювати ситуацію дослідження. 2. Розуміти й уміти класифікувати умови проведення обстеження (зовнішні, внутрішні, професійні, соціально-політичні, інформативні та ін). 3. Проводячи дослідження, зіставляти індивідуальні дані зі стандартними. 4. Брати до уваги мотивацію обстеження клієнта, підтримувати її за умови наявності в ній позитивних тенденцій. 5. Уміти бачити причини, які можуть впливати на прагнення реципієнта до співпраці. 6. Володіти знаннями й навичками подання отриманої інформації: висловлюватися на зрозумілій для учня мові; стисло, чітко формулювати за даними обстеження висновки та рекомендації. 7. Послідовно й постійно дотримуватися етичних вимог, які відповідають міжнародним професійним стандартам.

До основних професійних принципів діагностування належать:

І. Принцип відповідальності та компетентності, який передбачає вміння діагноста: а) підбирати методики, які відповідають не лише конкретній меті, а також конкретній особистості; б) не виходячи за межі інструкцій і правил застосування методик, вміти прогностично оцінювати можливості учня; в) ґрунтовно знати наукову літературу з обраної методики, вміти фахово оцінювати її досконалість, валідності, надійності; г) забезпечити конструктивні умови для здійснення обраних методик; д) бути готовим прийняти персональну відповідальність і визнати

результати проведеного дослідження недостовірним при конфліктній ситуації чи принципових розбіжностях у кінцевих оцінках щодо характерологічних якостей обстежуваного та вміти обґрунтувати ситуацію; е) критично оцінювати власну компетентність у розумінні індивідуальних особливостей оптанта та враховувати відносну точність методів дослідження; є) аналізувати застосовувані методики на предмет їх відповідності вимогам професійних стандартів; ж) у випадку участі в діагностуванні інших осіб враховувати можливі похибки.

II. Принцип обмеженого поширення діагностичних методик. Цей принцип зобов'язує діагноста-практика не абсолютизувати отримані дані, особливо, коли вони негативні для досліджуваного, тобто, можливо, в силу певних факторів не сприяли розкриттю його потенціалу.

III. Принцип забезпечення суверенних прав особистості, згідно з яким учень: 1) має право знати мету й осіб, які матимуть доступ до індивідуальної інформації; 2) отримує можливість мобілізуватися на виконання діагностичних завдань, відмовитися від обстеження, запропонувати власну тактику й форму відповідей.

IV. Принцип об'єктивності – полягає в тому, що, отримана в процесі обстеження інформація має викладатися з максимальною точністю й відповідністю тим даним, які експериментально підтверджені.

V. Принцип конфіденційності передбачає, що, незалежно від змісту отриманої інформації, учневі гарантується її нерозповсюдження.

VI. Принцип наукової обґрунтованості. Науковій мотивації підлягає мета й завдання діагностування рівня сформованості професійних якостей майбутнього кваліфікованого робітника, професійні перспективи випускника ПТНЗ.

VII. Принцип системного підходу передбачає вивчення особливостей розвитку учня-підлітка у взаємозв'язку з професійно значущими якостями, а також можливого впливу на них умов, змісту й організації професійного закладу, в якому учень здійснює фахове становлення під опікою викладацького колективу.

VIII. Принцип особистісного підходу – практик-діагност зобов'язаний здійснити всебічне й цілісне вивчення багатомірної функціональної системи систем, якою є учень.

ІХ. Принцип діяльнісного підходу – особистість учня має вивчатися й оцінюватися як суб'єкт професійної діяльності. Характер розвитку професійно важливих якостей в процесі взаємодії з об'єктами (знаряддями) й умовами праці є одним з основних чинників можливого досягнення бажаного рівня ефективності й успішності конкретної професійної діяльності майбутнього кваліфікованого робітника.

Х. Принцип динамічності – оцінкою професійних здібностей має враховуватися стан змінності й багатомірного розвитку всіх систем (інтелектуально-креативної, емоційної, вольової, професійної, світоглядної, соціально-політичної, культурної та ін.) учня-підлітка під впливом навчання, самостійних вольових зусиль, особистих устремлінь, порад і рекомендацій батьків, авторитетних друзів, педагогів, інтернет-комунікації тощо. Цим мотивується потреба в проведенні систематичних діагностичних зрізів.

1.1.7. Професійно важливі якості майбутніх кваліфікованих робітників

Науковим підґрунтям сучасної концепції здібностей є дані, які дозволяють уявити мозок людини як комп'ютерну суперсистему, що формується з окремих функціональних підсистем, які реалізують певні психічні функції. Функціональні системи спеціалізовані внаслідок особливостей своєї будови та властивостей, завдяки чому людина сприймає, відчуває, мислить, запам'ятовує, діє та ін.

Розуміння здібностей як властивостей функціональних систем, що реалізують окремі психічні функції, дозволяє визначити місце здібностей у структурі психіки. При визначенні психіки її розглядають у трьох аспектах: як властивість високоорганізованої матерії (мозку), що дозволяє відображати об'єктивний світ; як суб'єктивний образ об'єктивного світу; як переживання. Таким чином, здібності є інтегральним поняттям, яке відображає характеристики системи психічних властивостей і якостей індивіда у їх співвідношенні з успішністю діяльності, що виражається в продуктивності праці та якості продукції, безпомилковості дій, швидкості оволодіння новими знаннями, навичками та іншими показниками. Здібності проявляються в усіх видах людської діяльності. За своїм змістом і характером діяльності людей вони поділяються на певні види. Безсумнівно, що

поняття здібностей включає ознаку індивідуальних особливостей, які дозволяють говорити, що одна людина, у порівнянні з іншою, має якісь певні переваги при виконанні тієї чи іншої діяльності. Пояснюючи природу індивідуальних здібностей, слід відштовхуватися від загальних здібностей, які властиві усім людям, а основу виняткових здібностей теж необхідно шукати в тих загальних властивостях, що притаманні усім людям. Отже, правомірно вважати, що в психологічній структурі здібностей необхідно враховувати такі компоненти: загальний, що включає якості, притаманні кожній людині; спеціальний, обумовлений в основному системою операцій, пов'язаних з діяльністю індивіда з її специфічними особливостями; індивідуальний, що відображає неповторність і своєрідність здібностей конкретного індивіда.

Розрізняють здібності загальні і спеціальні. Загальні здібності необхідні для успішного виконання практично будь-якої діяльності. До них відносяться здатність сприймати інформацію, здійснювати точні й скоординовані рухи, запам'ятовувати і розуміти інформацію, приймати рішення, керувати своєю поведінкою і станом. Як відносно стабільні властивості особистості, які притаманні всім людям (пам'ять, увага, інтелект та ін.) і проявляються у всіх видах діяльності, вони забезпечують відносну легкість і високу продуктивність в оволодінні знаннями та в їх практичній реалізації. Спеціальні здібності є такою системою властивостей особистості. Вона сприяє досягненню високих результатів у якійсь конкретній діяльності. Спеціальні здібності теж можуть бути виражені у різній мірі. Можна сказати, що спеціальні здібності – це загальні здібності, які набули оперативності під впливом конкретної діяльності. Так, наприклад, провідними властивостями математичних здібностей є вміння узагальнювати, швидко рахувати, оперувати великими математичними одиницями, гнучко мислити, володіти потужним абстрактним апаратом та ін.

Важливим моментом проблеми здібностей є виділення в їх структурі професійних здібностей. Поняття «професійні здібності» є найменш визначеним з точки зору його співвіднесення із загальними й спеціальними здібностями. Разом з тим це поняття має відображати зазначені два різновиди здібностей особистості й характеризувати індивідуально-психологічні можливості суб'єкта діяльності,

успішно освоювати й виконувати певну професійну діяльність упродовж усього професійного шляху. Успішність освоєння й реалізації професійної діяльності визначається не тільки особливостями пізнавальних і психомоторних процесів, що характеризують здібності, але й такими якостями суб'єкта діяльності, як особливості мотивації, темпераменту, емоційно-вольової сфери, характеру, а також фізіологічними і фізичними особливостями індивіда, які також впливають на ефективність навчальної й підприємницько-трудової діяльності. Професійні здібності можуть бути розкриті тільки через співвідношення з конкретними видами професійної діяльності. Уже у самому визначенні професійних здібностей чітко зафіксований зв'язок, залежність між здібностями й показниками ефективної діяльності, тобто критеріями професійних здібностей виступають кількісні і якісні, процесуальні і результативні характеристики активності особистості, які дозволяють робити висновок про ступінь відповідності її професії. Професійні здібності у масових професіях, як правило, є синтезом загальних і спеціальних здібностей.

В успішності навчання і професійної діяльності особливе місце належить системі професійно важливих якостей. Слід відмітити, що ще у 20-ті роки минулого століття І.Шпільрейн і С.Геллерштейн описали групи професійно-важливих якостей, які характеризували можливості людини, як суб'єкта конкретної професійної діяльності. Ними, зокрема були виділені такі важливі для досягнення професійного успіху якості і функції, які:

- виражають стійкі індивідуальні особливості людей, але які важко піддаються тренуванню, розвитку, що особливо є важливим для того, щоб спрогнозувати майбутню професійну успішність вступника до професійної школи молодого фахівця;
- можна розвивати в процесі навчання і тому їх тренування мають бути включені до програми професійної підготовки;
- значною мірою піддаються функціональному розладу під впливом довготривалої чи напруженої роботи чи зміни знаряддя праці.

Отже, виділені І.Шпільрейном і С.Геллерштейном різні категорії професійно важливих якостей дозволяють більш диференційовано оцінювати характерологічні параметри динамічної функціональної структури учня.

Професійно важливі якості (ПВЯ) – це індивідуальні властивості суб'єкта діяльності, які необхідні й достатні для реалізації на нормативно заданому рівні оволодіння професією й виконання завдань професійної діяльності. До професійно важливих якостей традиційно входить широкий спектр якостей – від професійних знань, отриманих у процесі професійного навчання і самопідготовки, до природних задатків, які у процесі діяльності формуються в професійні здібності. До ПВЯ відносяться також особливості особистості (мотивація, спрямованість, характер), психофізіологічні особливості (темперамент, особливості нервової системи), особливості психічних процесів (пам'ять, увага, мислення, уява тощо), а стосовно певних видів професійної діяльності – навіть соматичні, морфологічні та інші якості людини. Наприклад, елементарні фізична сила й витривалість є яскраво вираженими професійно-важливими якостями для багатьох професій. Система професійно важливих якостей є основою будь-якої професійної діяльності. Це означає, що кожна професійна діяльність вимагає певної сукупності професійно важливих якостей, але їх сукупність не є «механічною» сумою якостей, а їх закономірно організованою системою. Між окремими ПВЯ встановлюються функціональні взаємозв'язки компенсаторного типу, а сама система ПВЯ виступає як певний симптомокомплекс суб'єктивних властивостей, специфічних для тієї чи іншої діяльності. Цей комплекс не заданий у готовому вигляді, а формується в процесі освоєння суб'єктом професійної діяльності в цілому. Тому з власне психологічного боку, процес професійної діяльності є динамічною зміною цілісних підсистем ПВЯ, що забезпечують кожен її етап (дію, завдання, функцію).

Будь-яка діяльність характеризується певними основними параметрами, перш за все продуктивністю, якістю і надійністю. Для їх забезпечення необхідні різноманітні індивідуальні якості суб'єкта. Тому прийнято виділяти ПВЯ продуктивності і якості діяльності. Розділяють професійно важливі якості освоєння діяльності і її виконання. Перші – найбільш важливі для успішності професійного

навчання, а другі – для реалізації діяльності на нормативно заданому рівні. Для певного кола професій актуальною є диференціація ПВЯ на такі, які необхідні при задовільних умовах діяльності, та такі, які необхідні в складних, а часто й екстремальних умовах її реалізації. Останнє пояснюється тим, що екстремальні умови, пов'язані часом з підвищеною небезпекою, загрозою для життя, вимагають від працівника інших якостей і властивостей, ніж ті, що необхідні в нормативних умовах. Для екстремальних умов характерні не тільки ПВЯ (у порівнянні з нормативними), але й інші професійно важливі якості в цілому. У екстремальних умовах якісно змінюються основні способи реалізації професійної діяльності: кожний спосіб вимагає опори на ту підсистему ПВЯ, що найбільш відповідає його змісту. Для досягнення успіху в багатьох видах професійної діяльності слід розрізняти професійно важливі якості, що відповідають за її власне виконавчу частину, й ті, що необхідні для сприйняття, прийому професійно значущої інформації. У цьому випадку прийнято говорити про професійно важливі якості – виконавчі й інформаційні.

Таким чином, загальна структура професійно важливих якостей, як головних детермінант професійної діяльності, є досить складною й внутрішньо диференційованою. Вона включає ряд основних категорій ПВЯ, наявність яких є основною умовою успішності навчання і ефективної реалізації професійної діяльності. Система професійно важливих якостей одночасно характеризує систему здібностей особистості стосовно конкретної діяльності.

У будь-якій професійній діяльності бере участь цілісна особистість, тому можлива компенсація недостатньо вираженої професійно важливої якості іншими властивостями особистості. Проблеми компенсації, у більшості випадків, розглядаються як пошук закономірностей змінюваності недостатнього рівня розвитку ПВЯ більш високим рівнем розвитку інших якостей.

При вивченні професійно важливих якостей слід враховувати той факт, що деякі з них можуть бути природними і відносно стабільними (наприклад, типологічні властивості нервової системи), інші, навпаки, підлягають розвитку і тренуванню (багато психологічних якостей). Тому спеціально спрямоване

формування і вдосконалення таких ПВЯ і їх коригування можуть активно проводитися при підготовці особистості до майбутньої діяльності. Доцільність проведення тренування виникає особливо в тих випадках, коли досить висока мотивація до оволодіння професійною діяльністю протистоїть низькому розвитку відповідних професійно важливих якостей. У ряді випадків низький рівень деяких ПВЯ може бути нейтралізований шляхом професійної компенсації, під якою розуміється можливість успішного виконання діяльності при недостатньому розвитку одних якостей за рахунок більш високого рівня розвитку інших якостей.

Індивідуальний стиль діяльності становить собою закономірно організовану індивідуально-специфічну систему виконання тієї чи іншої діяльності. Формується індивідуальний стиль тільки за наявності достатньої мотивації до неї. Необхідно підкреслити, що професійна компенсація й індивідуальний стиль діяльності можуть забезпечити ефективне виконання завдання лише в певних межах, бо їх можливості обмежені рівнем продуктивності відповідних психофізіологічних функціональних систем особистості учня.

1.1.8. Функції професійного виховання в процесі становлення особистості учня ПТНЗ

Радикальні зміни соціально-економічної, інформаційно-технологічної, ментально-культурної, ідеологічно-світоглядної, виробничо-ринкової, індивідуально-особистісної, фінансово-управлінської, а також енергогалактичної та космопланетарної реальності зобов'язують нас, освітян, педагогів, психологів, філософів, вихователів, майстрів виробничого навчання, культурологів, соціологів, антропологів, екологів, валеологів подивитися більш науково мотивовано (з урахуванням інноваційних знань) на якісний стан самосвідомості підростаючого покоління, в тому числі й майбутніх кваліфікованих робітників. Доречно спробувати інтегрально змодельовати відповідь на питання: «Чому сучасне виховання трансформується в перевиховання, а далі у важковиховуваність, девіантну та агресивну поведінку індивіда в житті?» Це стає однією з провідних тенденцій сучасного не просто окремого етнорегіонального колективу людей, а планетарного людства в цілому, в чому дуже легко переконуватися, дивлячись на продукцію

кіноіндустрії, естрадних програм, сюжетних постановок, політичних маніпулятивних технологій чи вибухів протестів проти несправедливих соціальних відношень між громадянами.

Багатогранні, багатовекторні, динамічно-хаотичні процеси галопують загрозливими темпами, засвідчуючи більш ніж очевидно проблеми планетарного людства: свавілля влади, тероризм, війни, спрямовані на бажання визискувати собі подібних, глобалізація, а по суті, – спроба групою високорозвинутих країн управляти світом, планетою. Усе це зв'язано перш за все з одним – з протиріччями в суспільстві, з протиріччями застарілих суспільних відносин і рівня розвитку людини, розвитку менталітету особистості, що далеко відірвалася від суспільних коренів, які сьогодні перетворилися з основи прогресу, розвитку й удосконалення людства в їх тормоз. Людству, як повітря, потрібні нові критерії, нові орієнтири життя на Землі, в матеріальному світі. Суспільні відношення – не тільки пута на ногах історії й прогресу людства, вони є раковою пухлиною на тілі людської цивілізації, що роз'їдає організм людства зсередини.

У контексті цих реальних процесів і тенденцій важливо не розгубитися, не втратити вектор позитивного світобачення, світомислення, не зневіритися у власному внутрішньому потенціалі, не поповнити ряди загублених, розчарованих, озлоблених, задогматизованих – тих, які постійно почувають себе нещасними, нереалізованими.

Роздумуючи над поставленим питанням, не можна не помітити серед зазначених тенденцій сьогодення у виховних системах освітніх установ і того факту, що природа особистості учня, втиснута в спрощено-матеріалістичні, заполітизовані координати, залишається невивченою, якісно недослідженою, незважаючи на наявність великої кількості серйозних і цінних психолого-педагогічних, філософських, людинознавчих праць.

У контексті зазначених факторів доречно систематизувати провідні функції професійного виховання особистості учня ПТНЗ та, по можливості, назвати ті, які упускаються в процесі виховної взаємодії з майбутніми кваліфікованими робітниками, що поглиблювали б, на думку автора, позитивний кінцевий результат

– спеціаліст, який розуміє сам себе, свої індивідуально-характерологічні особливості, якості психолого-ментального внутрішнього світу, систему базових цінностей тощо. Адже професійне виховання зорієнтовується на формування в особистості учня через професію не лише професійної культури, але й загальнолюдської етики та ерудиції.

Аналіз навчально-методичної літератури, вивчення досвіду педагогів-практиків ПТНЗ, як власний досвід роботи з учнівською молоддю, дає підстави систематизувати перш за все такі функції професійного виховання учнів ПТНЗ, зокрема:

1. Регулятивна, що спрямовується суб'єктами навчально-виховного процесу на становлення в професійній молоді певних ціннісних установок і морально-етичних норм, які вироблені в етносі й виступають своєрідною програмою соціально-культурної, громадської поведінки майбутнього кваліфікованого робітника. Ця роль професійної освіти необхідна, бо тільки адаптація особистості до вже існуючих поведінкових традицій у суспільстві допоможе їй реалізуватися «тут і тепер». Крім того, розвиток у самосвідомості старших підлітків, якими, фактично, є за віковими особливостями учні ПТНЗ, регулятивних навиків сприяє більш стійкому формуванню в них такої якості як відповідальність до власної поведінки, до власної професійної діяльності, до власного життя в цілому. Підліток, що спеціалізується в ПТНЗ як майбутній кваліфікований робітник, навчається через регулятивні настанови педагогів оволодівати соціальними функціональними нормами взаємостосунків з собі подібними, що є необхідними не лише для самозбереження членів соціуму, але й для самозбереження та самореалізації особистості майбутнього фахівця робітничої сфери.

2. Світоглядна, якою педагоги й вихователі допомагають учням ПТНЗ виробити систему поглядів на власне життя, призначення в світі (через реалізацію власного інтелектуально-креативного потенціалу в обраній професії); виробити систему гармонійної взаємодії з Природою, як вищим енергоінформаційним началом світобудови, з суспільством та планетарним людством у цілому. На жаль, через причини, які вже зазначалися, ця функція бажає серйозного поглиблення,

удосконалення, серйозного методично-управлінського забезпечення з опорою на здобутки фундаментальних наук.

3. Психотерапевтична, що спрямовується на пояснення учням їх можливостей впливати на власний внутрішній світ, почуття, емоцій, оцінки, рефлексії, думки, відношення з собою подібними, на власне самопочуття, настрої, психостани, здоров'я в цілому; на своє оточення, як природне, так і професійно-соціальне. Оволодіння учнями ПТНЗ психотерапевтичними навиками дозволяє сформувати в них розуміння взаємозв'язку всього з усім та взаємозалежності в колективі членів соціуму, що важливо як для збереження енергоресурсів власного організму, так і для успішної професійної самореалізації та кар'єрного зростання. Крім того, увага до цієї функції професійного самостановлення майбутнього кваліфікованого робітника дозволяє закладати в самосвідомість учнів реалістичну думку про їх залежність не лише від рівня сформованості власних морально-характерологічних параметрів, від якості професійних умінь і навиків, від комунікативної майстерності, від взаємовідношень з колегами, друзями, членами власної сім'ї, від працьовитості, дисциплінованості, сили волі, але й від космопланетарних і соціополітичних катаклізмів. Розуміння учнями ПТНЗ реальних у житті детермінуючих факторів допомагає їм розумно поводитися з іншими людьми, долати власний егоїзм, зарозумілість, гординю, вседозволеність, безвідповідальну браваду, цинізм, що досить часто закінчується негативно для молоді особистості (аж до каліцтва чи втрати життя). Психотерапевтична функція дає також можливість учням оволодівати різними ефективними практиками, спрямованими на гармонізацію внутрішнього потенціалу старшого підлітка, збереження його здоров'я, розвитку навиків саморегулювання, самоуправління.

4. Здоров'язберігаюча функція, як і психотерапевтична, передбачає надання учням ПТНЗ конкретних методик, спрямованих на вміння майбутніх фахівців робітничої сфери підтримувати в належному стані власний організм, застосовуючи аутогенне тренування, релаксацію, медитацію, молитвотерапії, здоровий спосіб життя в цілому.

5. Комунікативна функція є однією з універсальних. Важливо, щоб вихованець ПТНЗ оволодів хоча б провідними стратегіями комунікування, зокрема: а) гуманістично-діалогічною, що спрямовується, як правило, на досягнення спільної мети учасників діалогу; б) гуманістично-монологічною, що орієнтується на задоволення потреб перш за все учасника монологу в умовах спільних інтересів; в) гуманістично-діалогічною й гуманістично-монологічною, що спрямовані на досягнення індивідуальної мети; г) маніпулятивно-діалогічна, спрямована на досягнення спільної мети; д) маніпулятивно-монологічна, спрямована на досягнення спільної мети; е) маніпулятивно-діалогічна, спрямована на досягнення індивідуальної мети. Важливо, щоб випускники ПТНЗ вміли розрізняти основні стратегії маніпуляторів, які досить часто межують з корисливим шахрайством чи рейдерством, що особливо активізувалися в умовах відсутності достатнього правового поля для формування ринкових стосунків. 6.

6. Культурна сприяє входженню особистості учня ПТНЗ в простір традицій корінного етносу, розширюючи власні естетичні здібності через сприйняття фольклору, усної народної творчості, мистецтва, живопису, етикету, архітектури, художньої літератури тощо.

7. Політична спрямовується на розуміння учнями ПТНЗ програмних положень тих чи інших політичних лідерів, які досить часто стоять на позиціях протистояння, конфліктів, агресивності, переслідуючи вузькопартійні меркантильні інтереси з метою задоволення амбіцій.

8. Підприємницько-трудова, що зорієнтовує майбутніх кваліфікованих робітників на вміння бути зібраними, дисциплінованими, відповідальними, оперативними, комунікабельним, морально-етичним, професійно самодостатніми, здатними до адаптації.

Найбільш занедбаними, розмитими функціями професійного виховання учнів ПТНЗ є, перш за все, екологічна, духовна, самоуправлінська та космопланетарна, що потребують додаткового вивчення.

1.1.9. Якість професійної вихованості учнів як об'єкт діагностування

На початку ХХІ століття в Україні професійне виховання стає провідною ланкою в системі професійної підготовки, формування професійної свідомості майбутніх кваліфікованих робітників. Професійне виховання є основою становлення й розвитку учнів, студентів та їх підготовки до активної трудової діяльності, зрілого сімейного та успішного соціально-культурного життя. Процес професійного виховання – складний і багатогранний. Він охоплює всі сфери професійної освіти, життя й побуту учня, студента. Крім того, важливим є й той фактор, що він включає як активну діяльність педагогів, вихователів, майстрів виробничого навчання, викладачів, психологів, так і різноманітну творчу активність самих учнів, які оволодівають професією, засвоюють норми та правила морально-етичної й соціально-професійної поведінки. Важливим є й те, що процеси професійного становлення й виховання учнів, студентів безпосередньо пов'язані з формуванням системи ціннісних орієнтирів, поглядів і соціальних установок, тобто значеннєво-змістового аспекту індивідуальної самосвідомості.

Формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника в процесі професійного виховання взаємопов'язане з питаннями соціального, економічного, екологічного, психолого-педагогічного характеру, громадянським становленням майбутнього кваліфікованого робітника, а також із розвитком оцінно-вольових, морально-етичних, естетичних, індивідуально-особистісних якостей підлітка, що адаптується до системи функціонуючих у суспільстві та на виробництві норм поведіння. До них належать: а) індивідуальні особливості нервової системи підлітка; б) сенсорні та перцептивні властивості (пороги чутливості слухового, зорового, смакового, нюхового й тактильного аналізаторів); генетичні властивості (концентрація, стійкість і швидкість реакцій, вміння одночасно зосереджувати увагу на кількох інтелектуальних операціях); психомоторні властивості (сила, швидкість, витривалість, точність, ритмічність рухів); мнемонімічні властивості (об'єм пам'яті, швидкість і міцність запам'ятовування, точність і швидкість відтворення); креативність (творча уява); розумові властивості (гнучкість розумових процесів, швидкість, самостійність, економічність, широта, глибина, послідовність, критичність мислення); вольові властивості (цілеспрямованість, наполегливість,

ініціативність, активність, завзятість, рішучість, сміливість, самостійність, витримка і самоволодіння).

Сукупність професійно важливих якостей визначається як професійна майстерність робітника й характеризується якістю здійсненої роботи, продуктивністю праці, застосуванням ефективних методів праці, сучасної техніки й інноваційних технологій, виробничою самостійністю, творчим і свідомим виконанням виробів, самобутнім ставленням до професії, а також культурою праці. Професійне виховання є суттєвою складовою цілісного процесу національного виховання, основою формування й становлення професійної культури майбутніх кваліфікованих робітників. Виховання кваліфікованого робітника в контексті «перезавантаження» всіх складових життя українського суспільства (соціально-виробничого, соціокультурного, економічно-ринкового, духовно-екологічного, світоглядно-етичного, художньо-мистецького, естетичного, психолого-педагогічного, організаційно-управлінського, інформаційно-методологічного, технологічно-креативного, державотворчого, космопланетарного) набули сьогодні глобального значення й потребують цілісного теоретично-світоглядного узагальнення й усвідомлення процесів, що відбуваються. Очевидним є те, що трансформаційні процеси охоплюють усі аспекти життєдіяльності українського соціуму: а) формування ринкових відносин; б) відповідне до вимог економіки становлення фахівців робітничого сектору економіки; в) адекватний до ціннісних потреб особистості, громадян країни, як і сфери послуг та бізнесу, розвиток майбутнього кваліфікованого робітника з якісним оволодінням компетенціями, чим створюється основа успішної самореалізації випускника ПТНЗ в сучасних динамічно-загострених (а іноді й кризово-стресових) умовах; г) заміна світоглядної й наукової парадигми; д) особистісно-професійне й національне самоствердження в контексті інноваційних здобутків і процесів відродження суверенно-партнерських відносин; е) оновлення свідомості й самосвідомості майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням здобутків фундаментальних наук; є) оволодіння рефлексивно-медитативними практиками й технологіями, спрямованими на відновлення енергетичного потенціалу учнів ПТНЗ в екологічно несприятливих

умовах; ж) поглиблення знань про природу особистості та опанування ними апробованими методиками самооздоровлення; з) поглиблення знань майбутніх кваліфікованих робітників про закони успішної (безконфліктної) взаємодії з партнерами засобами вербальної й невербальної комунікації та ін.

Професійне виховання – цілеспрямований, спеціально організований процес, що сприяє формуванню особистості фахівця, розвитку його професійних якостей, потреби в продуктивній праці, поваги до людей праці, професійної етики, комунікативності, мобільності, здатності працювати «в команді», особистої ерудиції, конструктивної наполегливості, амбітності, професійної компетентності, культури праці, відповідальності, відповідальності, почуття власної гідності, творчої професійної спрямованості, підприємливості й самодостатності. До професійного виховання належать також формування мотивів професійної діяльності на основі поступової трансформації соціальних і професійних вимог у систему ціннісних орієнтацій, активності особистості; формування професійного обов'язку, свідомого ставлення до вимог і моральних засад, що висувуються суспільством. Процес професійного виховання майбутнього кваліфікованого робітника становить собою входження особистості учня до соціального й професійного еталону – як відповідності вимогам професійних стандартів, як набуття соціальної та професійної позиції, виваженого ставлення до власної соціальної й професійної ролі в соціумі, розуміння сучасних реалій науки, техніки, етнокультури, усіх галузей виробництва та сфери обслуговування. Підлітковим прийнято вважати період розвитку дітей від 11-12 до 15-18 років. У цьому віці відбувається бурхливий психофізіологічний розвиток і перебудова соціальної активності підлітка. Цей вік у становленні особистості учня багатий драматичними переживаннями, труднощами й кризами. У цей період складаються, формуються стійкі форми поведінки, риси характеру, способи емоційного реагування. Це пора досягнень, стійкого набуття знань, умінь, становлення «Я», нової соціальної позиції. Разом з цим, це вік втрати дитячого світосприйняття, коли з'являються відчуття тривоги й психологічного дискомфорту, який реально досить часто проявляється як деструктивність поведінки. Підлітковий вік часто називають періодом диспропорції в розвитку. У цьому віці збільшується

увага до себе, до своїх фізичних особливостей, загострюється реакція на думку оточення, підвищується почуття власної гідності та образливості. Ломка психологічних структур, характерна для цього віку, призводить до справжнього вибуху непокори та зухвальства – це так звана «криза тринадцятирічного віку». Симптомами цієї кризи є:

- зниження продуктивності навчальної діяльності навіть у тих сферах, де підліток обдарований. Регрес виявляється при виконанні творчих завдань, а здатність виконувати механічні завдання зберігається;

- негативізм. Підліток ніби відсторонюється від оточення, схильний до сварок, порушень дисципліни, переживаючи водночас внутрішнє занепокоєння, невдоволення, прагнення до самотності та самоізоляції.

Це період переходу від дитинства до дорослості, усвідомлення себе як дорослої особи, переосмислення цінностей. Поява відчуття дорослості як специфічного новоутворення самосвідомості є структурним центром особистості підлітка, тією якістю, в якій відображається нова життєва позиція у ставленні до себе, людей і світу в цілому. Саме воно визначає спрямованість і зміст активності підлітка, його нові прагнення, бажання, переживання й афективні реакції, які інколи створюють певну загрозу не лише для учня, але і його оточення.

Зростає прагнення підлітка бути самостійним, зумовлене всім процесом психічного розвитку, набутим життєвим досвідом та змінами в організмі, пов'язаними з його дозріванням. Підліток уже вміє ставити перед собою мету, складати план дій, може оцінити та підібрати необхідні засоби, співвіднести їх із діями інших людей тощо. Орієнтуючись на інших, він уміє враховувати їх почуття та інтереси, бажання й характери, може зрозуміти інших та самого себе.

Приблизно в 11-12 років виникає інтерес до свого внутрішнього світу. У подальшому відбувається поступове ускладнення й поглиблення самопізнання. Завдяки інтенсивному інтелектуальному розвитку з'являється схильність до самоаналізу. Для учня підліткового віку важливо не просто знати, яким він є насправді, але й розуміти, наскільки значущими є його індивідуальні особливості: їх

оцінка істотно залежить від системи цінностей, що складається завдяки впливу родини, вчителів, навчального закладу в цілому та друзів-однолітків.

У цьому віці особливо яскраво виражена залежність від думки та ставлення оточення. Підлітки намагаються демонструвати свої кращі риси, заслужити схвальні відгуки – особливо від тих, чия думка для них важлива. Страх виявити незнання або невміння може стати причиною надмірної сором'язливості та невпевненості у собі, набуті хворобливого характеру. Усе це часто маскується напускною розв'язністю, бравадою й грубістю, які повинні приховати внутрішню невпевненість. Цей вік характеризується емоційною нестабільністю та імпульсивністю поведінки. Підлітки часто спочатку діють, а вже потім думають про наслідки. Помітного розвитку набувають вольові якості – наполегливість, цілеспрямованість, вміння долати перешкоди і труднощі тощо. Ще Л.Виготський зазначав, що у підлітків найчастіше спостерігається не слабкість волі, а слабкість цілей, коли підліткам просто немає заради чого долати різні перешкоди, включаючи і власні лінощі. Поява ж важливої мети вирішує і проблеми волі.

Бурхливо розвивається емоційна сфера, що характеризується різкими переходами від надмірної рухливості до спокою, від піднесення до байдужості. Характеризуючи інтереси підлітка, зазначимо, що вони набувають більшої цілеспрямованості, активності та глибини. Водночас інтереси багато в чому мінливі, й лише у старших підлітків набувають певної стійкості. Саме в цьому віці розпочинається формування домінуючої спрямованості пізнавальних інтересів. Нерідко можна спостерігати і визначеність професійних намірів, що супроводжується серйозними зусиллями, спрямованими на підготовку до омріяного майбутнього. Чим конкретніші та стійкіші професійні наміри підлітка, тим диференційованіше його ставлення до навчальних предметів.

Юність – завершальний етап формування особистості. В цей час постає необхідність самовизначення, вибору свого життєвого шляху як завдання найважливішої життєвої важливості. Вибір професії стає психологічним центром ситуації розвитку старшокласника. Старші школярі дивляться на теперішнє уже з

позиції їх власної причетності до майбутнього, в якому вони реально братимуть участь, реалізуючи свої мрії, плани, бажання, наміри, амбіції тощо.

Саме в ранньому юнацькому віці головним новоутворенням є відкриття власного «Я», розвиток рефлексії, усвідомлення власної індивідуальності та її властивостей, поява життєвого плану, настанова на свідому побудову власного життя. Значної ваги у свідомості молодих людей набуває усвідомлення ними тих якостей оточуючих людей і своїх власних, які зумовлюють людські взаємини. Ранній юнацький вік має вирішальне значення в розвитку особистості, накладаючи відбиток на подальший життєвий шлях. Адже здійснений у юнацтві вибір визначатиме в подальшому успішність життєвого шляху в цілому.

У ранній юності значно зменшується гострота міжособистісних конфліктів і меншою мірою проявляється негативізм у взаєминах з оточуючими людьми. Покращується загальне фізичне та емоційне самопочуття учнів, зростає їхня контактність та комунікативність. Відзначається більше витримки в поведінці. Усе це засвідчує, що криза підліткового віку або пройшла, або ж іде на спад. Одночасно відбувається стабілізація внутрішнього світу, що виявляється в зниженні рівня тривожності, нормалізації самооцінки. Рання юність є періодом пошуку власного «Я», основою формування якого виступає структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодій людині розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. Юнацький вік є сенситивним для впливу на процес формування ціннісних орієнтацій як стійкого елемента життєвої перспективи.

Старший юнацький вік (18-25 років) – це початок дорослості. На цьому етапі майбутній кваліфікований робітник є уже зрілою особистістю і в фізичному, і в соціальному плані. Окрім загальних закономірностей розвитку важливу роль у розумінні особистості учня ПТНЗ відіграє вивчення його індивідуально-типологічних особливостей. Практична діагностика орієнтується на різні запити суспільної практики, на завдання формування всебічно й гармонійно розвиненого робітника, що володіє якостями толерантності, комунікабельності, підприємливості,

дисциплінованості, скромності, відповідальності, працьовитості, доброзичливості, порядності, скромності, комунікабельності, неконфліктності, мобільності та ін. У людинознавчій науці вирізняють такі методи діагностування особистості: метод спостереження, анкетування, експеримент, тестування, опитування тощо.

Досвід практичної роботи засвідчує, що застосування одних і тих самих стандартних, навіть дуже надійних методів, як правило, не дає можливості отримати відповідь на конкретно поставлене питання максимально повно й точно. Педагог-практик, майстер виробничого навчання, а також психолог-професіонал мають володіти найрізноманітнішими методами – як високоформалізованими (техніками типу опитувальника Кеттелла, тесту Равена та інших), так і низькоформалізованими (спостереження, анкети, бесіди, проєктивні методики тощо). Застосовуючи різні методичні засоби, педагог має можливість отримати більш точну картину індивідуальних особливостей учня-підлітка в тій мірі, в якій це необхідно для виявлення та психологічної оцінки вирішального фактора індивідуального розвитку виховуваного.

Діагностична робота надійно входить у практику роботи педагогів ПТНЗ, що сприяє якості професійної діяльності. Рівень сформованості різних пізнавальних процесів, виявлення інтелектуально обдарованих учнів, оцінка причин неуспішності, вирішення проблем міжособистісних взаємин у навчальних групах, причин виникнення конфліктів, особистісної та ситуативної тривожності, стресових, депресивних чи суїцидних настроїв і станів – це лише деякі з напрямів використання тестів у системі професійної освіти.

Прийом на роботу і розподіл персоналу на підприємстві – це теж одна із сфер психолого-педагогічного діагностування. Багато видів професій передбачають наявність у людини тих чи інших професійно-індивідуальних якостей. На жаль, не всі вони піддаються розвитку або корекції, тому й існують обмеження на заняття деякими видами професійної діяльності. Використання психолого-педагогічних діагностичних методик дозволяє вчасно виявити ці обмеження і тим самим запобігти витратам на навчання, ймовірним особистісним проблемам у зв'язку з невдало обраною професією. Багато методик виявляють приховані потенції учнів-

підлітків, що сприяє більш ефективній реалізації їх вроджених властивостей та професійному зростанню. З цією метою зібрано й систематизовано методики діагностування, які мають допомагати педагогам-практикам, вихователям, викладачам-предметникам, майстрам виробничого навчання через їх застосування краще сприймати й розуміти латентний (внутрішній, прихований від зовнішнього бачення) індивідуальний світ вихованця, знімати конфлікти, взаємодіяти з майбутніми кваліфікованими робітниками без стресів, зберігаючи здоров'я всіх учасників навчально-виховного процесу, досягати вищих професійних результатів з мінімальною затратою часу й сил. Сумою зазначених факторів мотивується потреба в проведенні різних діагностуючих методик та узагальненні отриманих результатів. Це сприятиме глибшому вивченню природи внутрішнього світу учнівської молоді, що отримує професію кваліфікованого робітника.

1.2. Дослідження рівня сформованості професійних якостей майбутніх кваліфікованих робітників

1.2.1. Психофактори, що спричиняють порушень норм соціальної поведінки професійної молоді

Як засвідчує практика роботи з учнівською (студентською) молоддю, наявність соціальних норм і правил морально-етичної поведінки самі по собі ще не забезпечують їх дотримання всіма представниками соціального середовища. Серед учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів також зустрічалися й зустрічаються учні, які не завжди узгоджують свою поведінку з існуючими нормами соціально-професійної поведінки, допускають відхилення від них у тих чи інших ситуаціях. Таке ігнорування загальноприйнятих норм поведінки називаються терміном «девіації» (лат. deviation – відхилення), відповідно поведінка називається «девіантною». Сьогодні проблема грубого, агресивного, асоціального поводження коливається від постійних проявів негативних якостей і рис характеру (безвідповідальність, грубість, брехливість, впертість, недисциплінованість, жорстокість та ін.) до відверто аморальних форм поведінки й проступків типу правопорушень і навіть злочинів різного рівня тяжкості, що підлягають

кримінальній оцінці. Проблема девіантної поведінки молоді, в тому числі й професійної, набуває особливої актуальності, оскільки всі сфери соціально-економічного життя України зазнають принципових трансформацій; відбувається заміна колишніх цінностей і норм поведінки членів соціуму з урахуванням вимог ринкової економіки. Економічні, законодавчі, соціокультурні, демографічні, гендерні та інші зміни не є комфортними для гармонійного становлення особистості підлітка. Простежуються досить виразно три рівні асоціальних вчинків. До першого рівня відносяться різні порушення дисципліни: культури поведінки, статутів навчальних закладів, режиму внутрішнього життя в гуртожитках. Другий і третій рівні – це правопорушення, які розподіляються на проступки (порушення нормативних положень органів влади – законодавчих, правоохоронних, цивільного кодексу) і злочини (порушення статей Кримінального кодексу). Дано визначення цих понять. Проступок з погляду педагогіки – це порушення норм моралі та суспільних відносин, які цією нормою встановлюються, регулюються й охороняються. Проступок відрізняється від злочину меншим ступенем суспільної небезпеки. Злочин – це передбачені кримінальним законодавством суспільно небезпечні вчинки (дії або бездіяльність), що посягають на суспільний лад України, її політичну й економічну системи, власність, особу, політичні, трудові, майнові та інші права й свободи громадян, а також інше передбачене кримінальним законом суспільно небезпечне діяння, яке посягає на правопорядок (ст. 7 Карного Кодексу України).

У поведінці учнів-підлітків, що отримують спеціальність майбутнього кваліфікованого робітника, вирізняються перш за все такі види відхилень, а саме: 1. Грубість, зухвалість, дратівливість, різкість щодо настанов і рекомендацій батьків, педагогів, старших за віком членів суспільства. Причинами цього є: а) недостатнє знання психологами й педагогами індивідуальних особливостей учня-підлітка; б) відсутність у дорослих такту й етики у поводженні з учнем-підлітком; в) пряме чи опосередковане пригнічення (придушення) природного прагнення підлітка до самостійності, до самоутвердження; г) неадекватне реагування підлітка на несправедливе ставлення до нього в сім'ї та навчальному закладі; д) незнання чи

нерозуміння вихованцем деяких категорій моралі, наявність у нього незрілих і неправильних моральних понять; е) недостатній розвиток в учня професійно-технічного навчального закладу волі та досвіду самоконтролю й самоуправління; є) перевагою, виснаження імунної системи, дистонія, пов'язані з напруженою роботою чи хворобою.

2. Поширеним конфліктогеном у поведінці учнів-підлітків є впертість. Вона може бути своєрідною формою протесту проти свавілля й самодурства дорослих, коли порушуються їх права й людська гідність. Командування, зверхність, чванливість, зарозумілість, окрики, рукоприкладство, груба форма вимог, – все це може провокувати підлітка на безсилий протест у формі впертого ігнорування вимог наставників (чи батьків або опікунів). Впертість може бути також формою звичайного реагування розпеченої в сім'ї неповнолітньої особистості, забаганки, вимоги й претензії якої догідливо виконують дорослі, не задумуючись над наслідками такого впливу. Такий пестун (чи пестунка) звикають, що всі їх вимоги, капризи, забаганки безвідмовно виконуються батьками (чи опікунами). І будь-яка розумно вмотивована протидія претензіям самозакоханих пестунів сприймається й оцінюється ними як «обмеження» їхніх прав і свобод. Упертість такого учня-підлітка і є засобом домогтися реалізації своїх примх-бажань, своїх претензій, спробою посилювати привілейований статус не лише в сім'ї, але і в колективі однокурсників.

3. Поширеним недоліком у поведінці учнів-підлітків є недисциплінованість, безвідповідальність і порушення правил внутрішнього режиму функціонування професійно-технічного навчального закладу. Цьому досить часто сприяє бездоглядність і безтурботність життя учнів-підлітків. Для подолання подібних проявів у поведінці професійної молоді доречно переключати їх енергію й активність, їх лідерські й холеричні властивості на конструктивну працю, на пізнавальні, цікаві й суспільно доречні справи в колективі однокурсників, спрямовувати енергію й ініціативу учнів-підлітків у позитивні форми прояву їх молоді динамічної сили, якою вони ще не навчилися якісно управляти. За таких соціально-професійних умов навіть найбільш недисципліновані учні суттєво

змінюються, набуваючи позитивного досвіду служіння людям, загальним суспільним справам, що дає їм можливість переживати високі почуття вдячності, гідності, радості.

4. Поширеним недоліком у поведінці учнів-підлітків є також брехливість. Найпоширенішим мотивом такої неадекватної поведінки є страх покарання, страх перед гнівом дорослих, страх підриву власного авторитету в очах однокурсників. Брехня в такій ситуації є засобом приховування своїх поганих вчинків з метою уникнення покарання. В основі брехні може бути й зайва балакучість, фантазерство чи хвалькуватість, бажання привернути до себе увагу однокурсників чи дорослих і в такий спосіб виділитися, здивувати, підвищити свій авторитет. Причиною брехливості може бути груба, авторитарна й деспотична система «виховання» (негативного зовнішнього впливу), що тримається на насильстві, на пригніченні психіки молоді особистості, на застосуванні фізичних покарань, на погрозах і помстах, що принижують честь і гідність учня-підлітка, який перебуває в умовах пізнання й адаптації до соціальних і професійних вимог-обов'язків.

5. До індивідуально-особистісних психофакторів, що спричиняють порушення норм соціально-виробничої поведінки підлітків, які отримують спеціальність кваліфікованого робітника в умовах ПТНЗ, належать також бешкетництво, злочинство, хуліганство. В українській народній культурі та етнопедагогіці є такий крилатий вираз: «Хто бреше, той краде». Цей вислів багатомірний, за змістом багатосмисловий. Крім того, свідчить про семантичний зв'язок між злочинством і брехливістю. Межа між поняттями «привласнив», «вкрав», «взяв» є дуже розмитою, невиразною. Крадіжка – це присвоєння чогось чужого. Можна украсти речі, гроші, а можна, – час, честь, настрій, інші цінності людини. Бешкетництво – це перший ступінь хуліганства. Пов'язане воно з бездумністю, легковажністю, з безвідповідальністю за можливі негативні наслідки. При наявності в учня-підлітка цих рис характеру бешкетництво може дуже легко переходити в «злісне бешкетування», що стає еквівалентом хуліганства, коли в поведінці особистості учня простежується бездумна агресивність, брутальність, цинізм. З хуліганством можуть поєднуватися й злочинство, й розпуста, й дармоїдство.

5. Тривожними проявами низької, примітивної самосвідомості окремих учнів ПТНЗ є агресивність, лайливе й нецензурне мовлення, а також різноманітні азартні ігри. Агресивність є складним індивідуально-особистісним утворенням, що має тенденцію формуватися під впливом різноманітних травматичних соціально-психологічних умов, зокрема: психолого-педагогічна й сімейна занедбаність, бездоглядність, ігнорування дорослими генетичних особливостей підлітка, через що вони поступово можуть спрямовуватися в антисоціальну площину без достатньої усвідомленості з боку учня (а інколи й батьків, педагогів-фасилітаторів та психологів). Агресивність може проявлятися в різних формах: у погрозах, бійках, у фантазіях, що межують з брехливістю, в демонстративно-зухвалому ігноруванні норм соціально-професійної етики й моралі, в поведінці, що провокує конфлікт та ін. Психогенетичний механізм і причини агресивних проявів в учнів істотно відрізняються. В основі агресії лежать різні неконтрольовані негативні емоції та перекручені ідеали: а) прагнення помсти за приниження гідності; б) бажання поквитатися з кривдником; в) лють і ревність до більш успішного суперника; г) заздрість до успіхів однокурсників; д) прагнення виділитися серед інших чи набути авторитет будь-якою ціною; е) неправильно сприйнятий ідеал мужності, який проявляється в поклонінні грубій силі, жорстокості, фізичному насильству; є) цинічне ставлення до інших, що може бути вродженим чи набутим і потребує своєчасної корекції. Нейтралізація фактів агресивної поведінки серед учнів-підлітків потребує правильного розуміння істинних причин цього прикрого психосоціального явища. Це передбачає глибоке знання педагогом-вихователем, психологом-консультантом чи майстром виробничого навчання індивідуальних і вікових властивостей учня-підлітка, вимагає врахування всього його життєвого досвіду, що допомагає виявити деструктивні риси характеру та їх причини.

У подоланні відхилень у поведінці учнів-підлітків, що перебувають в умовах соціалізації й професійного становлення, особливе значення має виявлення їх причин. Це дозволяє своєчасно здійснювати їх профілактику й розробляти та рекомендувати систему корекційних заходів. З цією метою було використано ряд методик для діагностування й моніторингу рівня вихованості учнів ПТНЗ та

сформованості професійних якостей, що є актуально в умовах формування економіки України на засадах конкурентного ринку.

1.2.2. Методика виявлення моделей поведінки учнів ПТНЗ у конфліктних ситуаціях

Зазначена методика орієнтована на виявлення найбільш розповсюджених стратегій у конфліктних ситуаціях: стратегію досягнення егоцентричних (особистих) цілей і стратегію збереження сприятливих міжособистісних стосунків. За співвідношенням цих двох стратегій у цій методиці виділено п'ять метафоричних стратегій. Учням було дано незвичайне завдання. Воно полягало в оцінці ступеня використання запропонованих приказок у своїй поведінковій практиці. У процесі роботи рекомендовано було дотримуватися правила: не існує поганих або гарних відповідей, а існують реальні, найбільш уживані в тих або інших життєвих ситуаціях крилаті метафоричні вирази. Дотримуючись цього правила, учні ПТНЗ уважно прочитали усі твердження і за 5-бальною шкалою визначили, якою мірою кожне з них найбільше типове для їх персональної поведінки (текст опитувальника, а також процедура обробки й інтерпретації отриманих результатів подається в додатку 1).

За співвідношенням двох домінуючих цілей, що відбивають спрямованість «на себе» і «взаємодію з іншими людьми», виділені такі метафоричні стратегії конфліктного поведіння:

Тип I. «Черепашка» – стратегія уникання, ховання під панцир, тобто відмова як від досягнення особистих цілей, так і від орієнтації на сприятливі взаємини з оточуючими.

Тип II. «Акула» – силова стратегія, конкуренція. Для прихильників цієї стратегії цілі дуже важливі, взаємини — ні. Їм неважливо, чи люблять їх. Вони вважають, що конфлікти вирішуються лише вигравшем однієї зі сторін і програшем другої.

Тип III. «Ведмежа» – стратегія пристосування, згладжування гострих кутів. Взаємини важливі, цілі — ні. Такі люди хочуть, щоб їх приймали, любили, заради чого жертвують цілями.

Тип IV. «Лисиця» – стратегія компромісу. Помірковано важливі і цілі, і

взаємини; такі люди готові відмовитися від деяких цілей, щоб зберегти взаємини.

Тип V. «Сова» – стратегія відкритої і чесної конфронтації та співробітництва. Цінують і цілі, і взаємини. Відкрито визначають позиції і шукають виходу у спільній роботі з досягнення цілей, прагнуть знайти рішення, що задовольняють всіх учасників.

Зазначена методика тестування («Домінуючі стратегії конфліктного поведіння») використовувалася в різних професійно-технічних закладах України. Результати здійсненого опитування подано у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Результати діагностування за тестом «Домінуючі стратегії конфліктного поведіння» (у %)

Стратегія конфліктного поведіння	Черепаха	Акула	Ведмежа	Лисиця	Сова
Кількість	8	12	15	25	40

Отримані результати дали можливість розробити корекційні заходи, спрямовані на подолання таких деструктивних рис характеру окремих вихованців ДЦПТРК як агресивність, лукавство, підступність, лінивість, безвідповідальність, наївність, недисциплінованість, інертність, інфантильність, що метафорично закодовані в типах «Черепашка», «Акула», «Ведмежа», «Лисиця», «Сова».

1.2.3. Методика обстеження комунікативних і організаційних здібностей учнів ПТНЗ (Тест «Комунікативні та організаційні здібності»)

Мета тесту – визначити рівень комунікативних та організаційних здібностей учнів для розробки й проведення корекційно-гармонізуючого виховного впливу.

Інструкція. Учень-респондент дає відповідь «так» чи «ні» на кожне запитання (40), яке передбачене методикою (запитання та обробка отриманих результатів подано в додатку 2).

За методикою «Комунікативні та організаційні здібності» обстежувалися учні різних професійно-технічних закладів України. Результати тестування відображено у таблиці 1.2.

**Результати дослідження рівнів розвитку комунікативних та
організаторських здібностей учнів ПТНЗ (у %)**

Рівень / тип	Низький	Нижче за середній	Середній	Високий	Дуже високий
комунікативні	46	36	14	4	0
організаторські	64	28	4	4	0

Статистичні дані щодо якості таких професійних якостей учнів професійно-технічних навчальних закладів, як комунікативні (низький та нижчий за середній рівень становить 82%) й організаторські здібності (відповідно 92%) майбутніх кваліфікованих робітників, переконливо засвідчують необхідність систематичної корекційної роботи з використанням різних розвивальних засобів, спрямованих на поліпшення цих професійно важливих навиків.

1.2.4. Методика дослідження професійних знань учнів ПТНЗ про обрану професію

Учням різних професійно-технічних закладів України було запропоновано двадцять тверджень про професійний вибір і професійні наміри. Було запропоновано чесно й щиро висловити думку, сформовану в них на момент діагностування. Було роз'яснено, що це допоможе їм краще зрозуміти себе та визначити, чи правильно прийнято рішення стосовно подальшої професії. Учням пропонувалося вибрати один із варіантів відповідей, який найповніше відображає їхню персональну позицію. Опитувальник нараховував 20 запитань (див. Додаток 3).

За отриманими результатами визначено рівень професійної спрямованості. Набрані бали мають таке значення: 0-4 бали – Учень має низький рівень професійної спрямованості. Схоже, що вибір продиктований обставинами, а не інтересом до цієї професії. Доречно, отже, учню подумати, проаналізувати ще раз свої можливості та бажання. 5-13 балів – Учень засвідчує недостатній рівень професійної спрямованості. У нього є певні сумніви, але при наполегливій праці він зможе оволодіти обраною професією. 14-18 балів – Учень проявляє достатній рівень

професійної спрямованості. І те, що йому подобається обрана професія й він хоче в подальшому працювати за фахом. Це сприяє, логічно, успішному навчанню.

У методиці обстеження рівня професійного усвідомлення специфіки обраної спеціальності за тестом «Моя майбутня професія» взяли участь учні різних професійно-технічних навчальних закладів України. Діагностування проводилося протягом 2010 –2011 рр. Результати подано у таблиці 1.3.

Таблиця 1.3

**Результати дослідження рівня професійної спрямованості учнів
ПТНЗ (у %)**

Рівень професійної спрямованості	низький	недостатній	достатній
кількість	15	42	43

Статистичні дані засвідчують, що більше 50% учнів-підлітків, що взяли участь у тестуванні, мають низький чи недостатній рівень орієнтування щодо особливостей обраної спеціальності. Це відповідно потребує від колективу педагогів послідовної й систематичної роз'яснювальної та корекційної роботи.

1.2.5. Методика моніторингу рівня контролю поведінки учнів ПТНЗ в спілкуванні

Відповідно до обраної методики, спрямованої на обстеження в майбутніх кваліфікованих робітників навиків самоконтролю під час спілкування з іншими членами суспільства, учням ПТНЗ було запропоновано оцінити кожне із тверджень, що описують психореакції на деякі ситуації: правильне (П) або неправильне (Н) стосовно них (перелік тверджень подано в додатку 4).

Опрацювання результатів здійснювалося за такою процедурою: учні мали нарахувати собі по одному балу за відповідь «неправильне» (Н) (на пп.1, 6, 7 запропонованих тверджень та за «правильне» (П) на всі інші.

Ключ: 0-3 бали – низький комунікативний контроль; 4-6 бали – середній комунікативний контроль; 7-10 балів – високий комунікативний контроль.

До тестування «Рівень комунікативного контролю в спілкуванні» було залучено учнів різних професійно-технічних навчальних закладів України протягом

2010–2011 рр., його результати відображено у таблиці 1.4.

Таблиця 1.4

Результати діагностування за тестом «Рівень комунікативного контролю в спілкуванні» (у %)

Рівень комунікативного контролю	Низький	Середній	Високий
кількість	21	72	7

Статистичні дані, отримані в процесі обстеження рівня навиків у майбутніх кваліфікованих робітників щодо контролю себе, своїх емоцій, реакцій, логіки й чіткості формулювання своїх думок у процесі спілкування з іншими, потребують суттєвого й професійно ефективного коректування (низький та середній комунікативний контроль під час спілкування становить більше 90%). Зрозуміло, що недостатні (за логічними, етичними, культурними, психологічними, граматичними параметрами) комунікативні навички майбутніх кваліфікованих робітників у подальшій професійній реалізації будуть одним з факторів, які негативно впливатимуть на професійний ріст і кар'єрні наміри робітника.

1.2.6. Методика вивчення толерантності учнів ПТНЗ під час комунікації

Мета. Діагностувати рівень товариськості й толерантності учнів ПТНЗ, їх уміння коректно й ефективно спілкуватися з оточуючими їх людьми. Адже подальший професійний успіх майбутніх кваліфікованих робітників великою мірою залежатиме від їх комунікативної компетентності, від культури партнерської взаємодії, що пов'язана з цим принциповим умінням, який багатомірно інтегрує різні аспекти вербальної дійсності – соціальний, кар'єрний, гендерний, етнокультурний, психологічний, інтерактивний, виробничий та ін.

Інструкція : Учням відповідно до обраної методики пропонується дати відповідь «так» чи «ні» на кожне з поставлених запитань (перелік запитань винесено в додаток 5).

У тестуванні «Товариськість у спілкуванні» взяли участь учні різних професійно-технічних навчальних закладів України. Моніторинг здійснювався протягом 2010–2011 рр. Результати діагностування рівня сформованості професійно

важливих якостей в учнів професійно-технічного навчального закладу подано в таблиці 1.5.

Таблиця 1.5

Результати діагностування за тестом «Товариськість у спілкуванні» (у %)

Рівень	Важко спілкуватися	Не дуже товариська людина	Дуже товариська людина
кількість	6	61	33

Статистичні дані засвідчують, що близько 70% учнів-респондентів відзначаються недостатнім рівнем толерантності, що проявляється як важкість у спілкування та недостатня товариськість, недостатня доброзичливість у контактуванні з іншими членами соціуму. Зрозуміло, що ця ситуація потребує психолого-педагогічного реагування через посилення колекційної роботи.

1.2.7. Методика обстеження в учнів ПТНЗ уміння слухати партнера

Учням запропоновано відмітити з-поміж описаних ситуацій ті, що викликають у них незадоволення, досаду або роздратованість під час розмови з людиною (незалежно від того, хто ця людина: товариш, колега, керівник, випадковий співрозмовник тощо) (Перелік 20-и ситуацій, алгоритм опрацювання одержаних результатів та їх інтерпретація подано в додатку 6).

У тестуванні «Чи вмієте Ви слухати?» взяли участь учні різних професійно-технічних закладів України. Результати діагностування професійно важливих комунікативних навиків слухання в учнів подано в таблиці 1.6.

Таблиця 1.6

Результати діагностування за тестом « Чи вмієте Ви слухати?» (у %)

Показник	Відмінний співрозмовник	Гарний співрозмовник	«Нормальний» співрозмовник	Поганий співрозмовник
кількість	0	15	49	36

Отримані статистичні дані переконливо засвідчують, що чудових співрозмовників, які вміють уважно слухати співбесідника, партнера по комунікації, серед учнів, які брали участь в діагностування, на жаль, немає. Гарних

співрозмовників – також небагато (15%). Зате поганих співрозмовників, які не вміють слухати інших аж 36%. Як зрозуміло, поле для корекційних комунікативних тренінгів і семінарів більш ніж очевидне й широке.

1.2.8. Методика діагностування навиків спілкування в учнів ПТНЗ

Спілкування є одним з соціокультурних феноменів життя суспільства й усіх його підструктур. Воно забезпечує: а) обмін інформацією; б) сприймання й розуміння людьми один одного; в) пізнання зовнішнього світу в) інтелектуальний, психофізіологічний, гендерний, фізичний, трудовий, морально-креативний і професійний розвиток особистості, особливо в підлітковий час – період становлення життєвих цінностей молоді особистості. У спілкуванні проявляються наміри, бажання, емоції, устремління, уподобання й програми, бізнес-плани й потаємні мрії людей тощо. Під спілкуванням розуміється реальність людський взаємин. Інакше кажучи, спілкування – це й аспект спільної діяльності членів соціуму, й одночасно її продукт. Важливо, щоб майбутній випускник ПТНЗ відповідально ставився до власного мовлення й був здатний у подальшому удосконалювати технології ефективної професійної комунікації, без чого не може якісно реалізуватися внутрішній потенціал робітника. З цією метою й було застосовано методику тестування для моніторингу навиків спілкування учнів («Чи вмієте Ви спілкуватися?»), перелік питань та ключ до якої подано в додатку 7.

Процедура підведення підсумків тестування та інтерпретації його результатів: До 5 балів – Ви замкнені, не любите спілкуватися та цілком заглиблені у справи. Хоча б у вихідні забудьте про службові обов'язки й приділіть увагу рідним та друзям. Пам'ятайте, що спілкування є основною людською радістю. 6-10 балів – Ви дуже сором'язливі. Вами легко маніпулювати, тому люди часто використовують Вас зі своєю метою. Навчіться говорити «ні», коли Вам це необхідно. Вам слід навчатися спілкування та займатися аутотренінгом. 11-15 балів – Ви вмієте підтримати розмову, можете привернути до себе людей, але й не дозволите їм сісти Вам на голову. 16-20 балів – Ви надто набридливі та найчастіше думаєте тільки про себе. Не шукайте вигідних знайомств, намагайтеся спілкуватися саме тому, що люди є цікавими. Інакше можете втратити всіх друзів. У тестуванні «Чи вмієте Ви

спілкуватися?» взяли участь учні різних професійно-технічних навчальних закладів України. Моніторинг проводився протягом 2010–2011 рр.

Серед респондентів 54% вміють підтримати розмову, можуть привернути до себе людей, але й не дозволяють співрозмовнику «сісти собі на голову». Більше 19% учнів, що були залучені до тестування, дуже соромляться спілкуватися, почуваються невпевнено при потребі вступати в діалог. Ними легко маніпулювати, нав'язувати їм чужі переконання. 27% респондентів проявляють у комунікації набридливість, корисливість, егоїзм. Зрозуміло, що такі характерологічні властивості підлітків потребують конструктивного фахового впливу, систематичної різнопланової корекційної роботи психологів, педагогів, вихователів, майстрів виробничого навчання, мовників і літераторів, адміністрації, всього педагогічного колективу ПТНЗ.

1.2.9. Методика вивчення стану емпатії в поведінці учнів ПТНЗ

Сучасний кваліфікований робітник для успішної й свідомої професійної реалізації, для утвердження себе в суспільстві, для сформування свого ціннісно-смислового соціального поля має помістити себе в світ самотніх загальнолюдських цінностей. І тоді загальнолюдські цінності почнуть функціонувати в реальних життєвих зв'язках суб'єктів діяльності. Майбутній випускник ПТНЗ, вступаючи в міжособистісні родинні, гендерні чи професійно-виробничі відносини, проходячи різні етапи соціалізації зобов'язаний розуміти людей, емоційно реагувати на їх психічні стани: співчувати, співпереживати, радіти чи сумувати, обирати адекватні способи звертання, підбирати коректні форми відповідей, проявляти чуйність і сердечність. Здатність особистості до співпереживання, до чуйності й сердечності, доброзичливості й толерантності, до щедрості й безкорисливості, щирості й делікатності збільшує можливість розуміння світу людських комфортних і конструктивних відносин. Термін емпатія (від грець. *empathia* – співпереживання) – це емоційний відгук серця людини, вслуховування в психостан іншої людини, розуміння її емоційного стану, що проявляється як у співпереживанні, так і в дієвому милосерді. Емпатія – це природний механізм пізнання й сприймання емоційних станів іншої людини; це душевна дія індивіда, що

допомагає йому по-особливому вибувати в певній ситуації спілкування з партнером, тобто особливий вид уваги до іншої людини з метою забезпечити толерантний режим взаємодії з нею. Важливо у виховній взаємодії з учнями ПТНЗ розуміти, що емпатія має велике значення для формування морально-етичних основ внутрішнього світу особистості підліткового віку. Адже саме в цей віковий період закладаються основи емоційно-інтуїтивної культури члена соціуму, інтенсивно відбувається становлення моральних, а також інтелектуальних та духовно-естетичних почуттів учня. Майбутній кваліфікований робітник має розуміти, що в емпатійному реагуванні закладена взаємність стосунків. Емпатія відіграє роль своєрідного «каталізатора», що стимулює партнерів емпатійної взаємодії до саморозкриття та самопізнання, до найінтимнішого взаємодоповнення й взаємозбагачення. Рівень емпатійного взаєморозуміння, взаємовідчуття вимагає від кожного з партнерів взаємодії враховувати не лише власні потреби, мотиви, цінності, а й відповідні запити іншого. Цей аспект людських взаємостосунків дуже важливий при виникненні конфліктних ситуацій, адже отримані при цьому враження відіграють, фактично, регулятивну роль у процесі конфліктного спілкування, оскільки пізнання іншої людини забезпечує успіх у взаємодії з нею. Зважаючи на цінність емпатійних взаємовпливів для посилення соціальної аури толерантності й доброзичливості, чуйності й терпимості, для діагностування цієї якості у моделях поведінки учнів-підлітків ПТНЗ з-поміж інших професійних властивостей було проведено тестування за методикою В.В. Бойко (див. додаток 8).

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і свідчать про значущість конкретного параметра в структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів. При сумарному рівні за всіма шкалами діагностується:

- дуже високий рівень – 30-36 балів;
- середній рівень – 22-29 балів;
- нижчий від середнього – 15-21 бал;

дуже низький рівень – 0-14 балів

Вагомість конкретного каналу (параметру) в структурі емпатії

1. Раціональний канал емпатії характеризує спрямованість уваги, сприйняття і мислення емпатуючого на сутність будь-якої іншої людини — на її стан, проблеми, поведження. Це спонтанний інтерес до іншого, що відкриває шляхи емоційного й інтуїтивного відображення партнера. У раціональному компоненті емпатії не слід шукати логіки або мотивації інтересу до іншого. Партнер привертає увагу своєї буттєвістю, що дозволяє емпатуючому неупереджено виявляти його сутність.

2. Емоційний канал емпатії фіксує здатність емпатуючого входити в емоційний резонанс із оточуючими — співпереживати, бути співучасником. Емоційна чуйність у даному випадку стає засобом «входження» в енергетичне поле партнера. Зрозуміти його внутрішній світ, прогнозувати поведження й ефективно вплинути можна тільки в тому випадку, якщо відбулося енергетичне підлаштування до емпатованого. Співучасть і співпереживання виконують роль сполучної ланки, провідника від емпатуючого до емпатованого й назад.

3. Інтуїтивний канал емпатії свідчить про здатності учня бачити й передбачати поведження партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід у підсвідомості. На рівні інтуїції замикаються й узагальнюються різні відомості про партнерів. Інтуїція, швидше за все, менше залежить від оцінних стереотипів, ніж осмислене сприйняття партнерів.

4. Установки, що сприяють емпатії та полегшують дію всіх емпатичних каналів. Ефективність емпатії, імовірно, знижується, якщо людина намагається уникати особистих контактів, вважає недоречним виявляти цікавість до іншої особи, переконує себе спокійно ставитися до переживань і проблем оточуючих. Подібні умонастрої різко обмежують діапазон емоційної чуйності та емпатичного сприйняття. Навпаки, різні канали емпатії діють активніше і надійніше, якщо немає перешкод з боку установок особистості.

5. Проникна здатність (надчутливість, магнетична інтуїція, телепатія) в емпатії розцінюється як важлива комунікативна властивість людини, що дозволяє створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності. Кожний з нас своїм

поводженням і ставленням до партнерів сприяє інформаційно-енергетичному обміну або перешкоджає йому. Розслаблення партнера позитивно впливає на вияв емпатії, а атмосфера напруженості, неприродності, підозрілості перешкоджає розкриттю й емпатичному осягненню.

6. Ідентифікація — ще одна неодмінна умова успішної емпатії. Це уміння зрозуміти іншого на основі співпереживань, поставити себе на місце партнера. В основу ідентифікації покладена легкість, рухливість і гнучкість емоцій, здатність до наслідування.

У тестуванні «Діагностика рівня емпатії» за методикою В.В. Бойко взяли участь учні різних професійно-технічних навчальних закладів України. Обстеження здійснювалося протягом 2010–2011 рр.

Отримані статистичні показники засвідчують, що в учнів, які взяли участь у діагностуванні за методикою В.В.Бойко, переважає (57%) нижчий від середнього рівень емпатії ; дуже високий рівень емпатії відсутній взагалі, а дуже низький рівень емпатії представлений досить високим (29%) показником. Отже, актуальність корекційної роботи з майбутніми кваліфікованими робітниками, що спрямовується на одухотворення, на збагачення їхнього внутрішнього світу більш ніж очевидна.

1.2.10. Методика дослідження комунікативної агресивності учнів ПТНЗ

Відмінною ознакою цієї методики є не тільки доступність, але й широта та інтегральність діагностичного діапазону. Вона дозволяє визначити, крім тонких форм проявів агресивності, й потребу в ній, і ступінь агресивного зараження, й здатність до гальмування, й способи переключення агресивності. Текст опитувальника та алгоритм обробки отриманих даних наведено у додатку 9.

У тестуванні за цією методикою взяли участь учні різних професійно-технічних навчальних закладів України. Обстеження здійснювалося протягом 2010–2011 рр. Результати подано в таблиці 1.7

Таблиця 1.7

Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності

Рівень	дуже високий рівень	підвищений рівень	середній рівень	невисокий рівень	відсутність або низький рівень
кількість учнів	0	224	287	189	0
кількість учнів, %	0	32	41	27	0

Проблема дитячої, підліткової та юнацької агресивності є актуальною проблемою сьогодення. Така поведінка характеризується демонстрацією переваги щодо тієї особи (осіб), якій (яким) суб'єкт прагне завдати шкоди. З метою з'ясування причин, що спонукають учнів до агресивних дій, необхідно брати до уваги форми прояву його дезадаптивності в сфері спілкування та навчально-професійній діяльності. Педагоги й психологи фіксують такі форми її прояву:

1. Має труднощі із зосередженням уваги під час виконання завдань, виявляє роздратування і гнівливість, коли щось у роботі не виходить.

2. Не стримує нетерпіння, чекаючи своєї черги в різних навчально-виробничих ситуаціях.

3. Відстає з багатьох предметів.

4. Переживає й злиться через те, що більшість одногрупників не бажають з ним дружити чи спілкуватися. Практика роботи переконує, що високий рівень прояву агресивних дій притаманні учням, що живуть в деформованих морально-етичних умовах власної сім'ї, де відверто дотримуються агресивних настанов типу: «краще бий ти, ніж тебе», «бий так, щоб усі боялися», «бий, поки тебе не почали бити», «сильних не судять» та інші. Сімейне виховання та стиль сімейних відносин посідаю перше місце серед чинників, які провокують агресивні дії підростаючої особистості, що перебуває в стані розвитку й самостановлення.

Долаючи ці деформації в поведінці підлітків доречно гарно вивчати стосунки між батьками в сім'ї учня, звертаючи увагу на такі питання: 1. Загальні дані про сім'ю й батьків учня. 2. Сімейний мікроклімат. 3. Діяльність учнів у родині. 4. Основні напрями й особливості виховання учня. 5. Трудова діяльність (обов'язки в сім'ї). 6. Організація вільного часу. 7. Взаємостосунки сім'ї з навчальним

закладом. 8. Психолого-педагогічна культура батьків (Наявність у сім'ї психолого-педагогічної літератури; інтерес батьків до читання педагогічної літератури, прагнення удосконалювати знання; якої допомоги в підвищенні педагогічної культури потребують).

1.2.11. Функції моніторингу якості професійного виховання

Моніторинг якості професійного виховання характеризується багатовекторністю, інноваційно-креативною, психолого-педагогічною, соціокультурною, інформаційно-комунікативною, економічно-виробничою, навчально-методичною та управлінсько-технологічною різноплановістю, що пояснюється як складністю генетичної природи особистості учня ПТНЗ та сучасним рівнем її дослідження, так і багатогранністю професійних сфер застосування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Функції моніторингу можуть визначатися метою конкретного дослідження, а також тим, хто виступає його замовником. Якщо моніторинг якості вихованості майбутніх кваліфікованих робітників розглядати як інструмент інформаційного забезпечення системи управління виховним процесом у ПТНЗ та базою для розробки корекційних заходів колективом педагогів, то провідними функціями, які він виконує, є:

1. Інформаційна. Збір статистичної інформації, де чітко простежуються тенденції щодо стану вираження професійних якостей і рис характеру майбутніх кваліфікованих робітників, рівень соціалізації й розвитку їх саморегуляційних механізмів, дає можливість здійснювати: а) оперативне управління виявленими негативними тенденціями; б) простежувати ефективність і результативність запланованих заходів та використовуваних виховних технологій.

2. Кваліметрична – дає можливість визначати систему базових показників (індикаторів), критерії якості вихованості учнів-підлітків і проводити процедуру поглибленого інтегрального аналізу з урахуванням традицій, що реально функціонують у ПТНЗ; дає змогу скласти неупереджену думку про якісний стан системи виховання в професійно-технічному навчальному закладі.

3. Діагностична – дає можливість встановлювати за допомогою різноманітного психолого-педагогічного інструментарію реально досягнуті результати в системі

професійного виховання; виявляти проблеми, чинники, відхилення від вікових, гендерних, соціальних, культурних, етнічних, професійних, етичних, професійно-виробничих, законодавчо-правових норм і стандартів.

4. Аналітична – сприяє аргументованому аналізу одержаних (за визначеними показниками якості професійного виховання) статистичних даних, що вивчаються, узагальнюються, різноманітним чином аналізуються й відповідно інтерпретуються.

5. Моделююча – тісно пов'язана з аналітичною, оскільки проектування різноманітних виховних моделей і ситуацій, впливів на них суспільно-політичних процесів та інших факторів можливе лише після проведення детального аналізу виявленого стану в системі професійного виховання.

6. Прогностична – сприяє побудові різноманітних моделей майбутнього стану системи професійного виховання, її елементів, окремих об'єктів на підставі ґрунтового аналізу й узагальнення здобутої інформації (так званий «пошуковий прогноз»), а також розробку можливих моделей способів досягнення цього стану («нормативний прогноз»).

7. Управлінська. Ця функція моніторингу якості вихованості, сформованості професійних якостей майбутніх кваліфікованих працівників може розглядатися як вирішальна з погляду узагальнюючого застосування інформації, одержаної в процесі дослідження, адже завершальним етапом реалізації даних моніторингу є прийняття певних управлінських рішень, спрямованих на поліпшення якості функціонування професійної освіти.

Конкретні показники, отримані в процесі проведення діагностичної роботи в різних професійно-технічних навчальних закладах України, дають можливість неупереджено простежити ті психолого-педагогічні упущення у вихованні професійних якостей в учнів-підлітків – майбутніх кваліфікованих робітників, що допускаються вихователями та педагогами-предметниками під час професійного становлення й розвитку вихованців ПТНЗ. Усі сфери внутрішнього світу особистості учня-підлітка, як свідчать статистичні показники, що наведені в схемах і діаграмах, потребують корекційного удосконалення, гармонізації відповідно до діючих нормативно-правових і професійних вимог, що пред'являються до

майбутнього кваліфікованого робітника роботодавцями, а також вимогами ринку праці, який розбудовується в непростих розбалансованих умовах економіки України.

1.3. Соціально-психологічна корекція як форма надання професійної допомоги учням ПТНЗ

1.3.1. Соціально-професійна зрілість випускника ПТНЗ як результат виховної взаємодії

Соціально-психологічна зрілість учнів ПТНЗ до професійної реалізації може бути представлена як характер співвідношення ціннісної спрямованості особистості учня, що проявляється в особливостях особистісних мотиваційних потреб, а також соціально-професійної компетентності, що відображає на рівні пізнавальної сфери його підготовленість до соціальної взаємодії, до навчально-професійної діяльності. У якості компонентів діагностики елементів психологічної структури особистості учня, що характеризують його соціальну зрілість, доречно вивчати й аналізувати: а) характер вираження ціннісної спрямованості учня-підлітка – рівень мотиваційної сфери потреб; б) підготовленість до соціальної взаємодії (ерудиція, позиція, уподобання, переконання, погляди, судження), а також готовність до професійної та інших форм соціально ціннісної діяльності – рівень пізнавальної сфери; в) нормативність поведінки, активність у сфері соціальної, навчально-професійної та громадянської взаємодії – рівень поведінкової сфери. У сукупності зазначені характерологічні параметри особистості учня ПТНЗ дозволяють отримати максимально повне уявлення про його загальнолюдську й професійну культуру. Вихованість, або соціальна зрілість особистості майбутнього кваліфікованого робітника, може характеризуватися як вияв культури особистості учня в основних сферах життєдіяльності. Пріоритетними компонентами культури особистості майбутнього кваліфікованого робітника, що формується в процесі виховної взаємодії є: а) культура самопізнання, саморозвитку, самоконтролю, саморегуляції, самодисципліни, саморелаксації; б) світоглядна ерудиція й культура; в) громадянська культура з урахуванням полікультурного соціального простору; г)

духовно-планетарна (космічно-галактична), морально-етична й естетична культура; д) еколого-валеологічна культура особистості; е) культура трудової та професійної діяльності; є) культура сімейних відносин; ж) гендерна культура; з) культура відпочинку.

Отже, вихованість (соціально-професійна зрілість) майбутнього кваліфікованого робітника – це практичний вияв його культури в усіх сферах життєдіяльності, життєреалізації, життєтворчості. Попереднє діагностування дає можливість стверджувати, що рівень практичного вираження базових компонентів соціально-професійної зрілості в учнів ПТНЗ, закономірно, різний. Доречно виділити кілька рівнів вихованості, зокрема:

1. Високий рівень – найвища міра проявлення аналізованих компонентів ціннісної спрямованості особистості учня, підготовленості до соціально-професійної взаємодії, до виробничо-ділової діяльності, до мобільно-відповідальної й оперативно-креативної реакції та поведінки (3% із залучених респондентів).

2. Достатній рівень – достатня міра вираженості в учнів аналізованих компонентів ціннісної спрямованості , підготовленості до соціально-партнерської взаємодії, професійно-виробничої та іншої діяльності, самостійності, мобільності, креативності й відповідальності, що проявляються в реальній практичній поведінці професійної молоді (12% із залучених до моніторингу респондентів).

3. Допустимий рівень – допустима міра проявлення аналізованих ціннісних елементів особистості майбутнього кваліфікованого робітника, його підготовленості до соціально-культурної взаємодії, до професійно-виробничої та іншої діяльності; його здатності діяти по ситуації самостійно, мобільно, оперативно, креативно, ефективно (48% із залучених респондентів).

4. Низький рівень – недостатня міра вираженості базових компонентів ціннісної спрямованості особистості майбутнього кваліфікованого робітника, проявлених в реальній поведінці та в системі світорозуміння завдань, що висуває до випускника ПТНЗ ринок, роботодавці й саме життя, що динамічно змінюється (37% респондентів).

Навіть попередній аналіз стану соціально-професійної зрілості майбутніх кваліфікованих робітників засвідчує, що учнівська молодь недостатньо підготовлена ефективно реалізовуватися в нових виробничих, фінансово-економічних, адміністративно-регіональних, юридично-правових, соціокультурних, громадсько-політичних, світоглядних, комунально-житлових, сімейно-гендерних та інших обставинах. Цим мотивується потреба систематичної психолого-педагогічної й організаційно-управлінської допомоги учнівській молоді з боку педагогів, майстрів виробничого навчання, адміністрації ПТНЗ.

1.3.2. Психолого-педагогічна корекція як вид професійної допомоги учням ПТНЗ

Учні-підлітки, навчаючись у професійно-технічних навчальних закладах з метою отримання певної професії, перебувають у стані розвитку, в стані адаптації й соціалізації, що виразно засвідчується даними, отриманими під час діагностування різних професійно важливих параметрів майбутнього кваліфікованого робітника. Отже, закономірно, що в практичній взаємодії з професійною молоддю необхідно робити все необхідне для надання підліткам умінь і навичок, які в подальшій перспективі професійної самореалізації випускників ПТНЗ сприятимуть повноцінному утвердженню їх в непростих умовах сьогодення. Важливо надати учням допомогу в самоактуалізації та самореалізації їх внутрішнього потенціалу, в досягненні гармонії їх внутрішнього світу, поліпшенні самопочуття й зміцненні психофізичного здоров'я. Зміст поняття «психолого-педагогічна допомога» полягає в забезпеченні емоційно-рефлексивної, комунікативно-інформаційної та екзистенційної (буттєвої) підтримки учня-підлітка в складних соціально-професійних чи інтимно-особистісних обставинах, які можуть бути травматично-стресовими. Термін «корекція» буквально означає «виправлення», а психолого-педагогічна корекція як вид професійної діяльності, – це тактовне втручання в процес психічного й особистісного розвитку учня з метою конструктивного виправлення проявлених у моделях поведінки соціально-професійних відхилень. Говорячи про корекцію психічного та соціокультурного розвитку в підлітково-юнацькому віці, доречно вживати термін «корекційно-розвивальна робота», адже

переважна кількість труднощів психічного розвитку в цьому віці виникають через відсутність досвіду, неповну сформованість, недостатній розвиток тих чи інших параметрів багатомірної енергоінформаційної реальності особистості, що транслюється (проявляється матеріально) через стан і якість психіки підлітка. Важливим є й те, що систему цінностей сучасного підлітка не можна уявити без взаємодії із засобами масової комунікації.

Провідний в Україні дослідник інформаційного простору М.Слюсаревський наголошує, що традиційні способи трансляції культури поступаються місцем телеекранній, а в останні роки й комп'ютерній соціалізації. Така тенденція є загрозливою саме для підлітково-юнацької категорії громадян через ряд чинників, зокрема тому, що:

1. Підлітковий вік загалом є важливим періодом інтелектуального, психофізичного й психоемоційного розвитку особистості, відповідальним періодом формування особистісного ставлення до існуючого соціально-економічного, соціокультурного й соціально-професійного світу дорослих, який вони, як правило, сприймають через «окуляри максималізму», тобто критично (аж до радикального відкидання функціонуючих у суспільстві соціально-виробничих норм).
2. Сучасний учень має, як правило, досить значний аудіовізуальний досвід, що сформувався внаслідок власної медіа практики.
3. Надмірне захоплення засобами масової комунікації (ЗМК) украй негативно позначається на комунікативно-інформаційному стилі спілкування учнівської молоді, а також на психофізичному здоров'ї учнів, які майже не спілкуються без вульгарних, грубих, жаргонних чи нецензурних слів.
4. Учні, що надмірно захоплюються ЗМК, часто мають значні труднощі, коли їм потрібно самостійно й неупереджено оцінити отриману інформацію, коли виникає потреба виявити не лише власну інтелектуальну та пізнавальну активність, а й сформулювати особистісну позицію стосовно отриманої інформації, самореалізувати творчу індивідуальність, що важливо для вміння розрізняти різні маніпулятивно-замовні інформаційні повідомлення. Світовий досвід засвідчує, що без знань про закономірності інформаційного суспільства й механізми впливу мас-медіа на розвиток особистості неможливо побудувати ефективну систему освіти й виховання.

Однією з виразних тенденцій є те, що телекомунікації не використовують своїх можливостей у вихованні молоді, але створюють найбільш негативні моделі соціальної поведінки підлітків та юнацтва.

Динамічні зміни єдиного соціально-планетарного простору, в який входить учень-підліток, прагнучи вбирати музичні й спортивні, розважальні ток-шоу й рекламні передачі, документальні й художні фільми, соціально-політичні новини й події кримінального світу, телелотереї й екстрені повідомлення про надзвичайні події та ситуації, суттєво ускладнюють корекційні впливи педагогів і психологів. Адже саме батьки та педагоги-вихователі, психологи й організатори культурно-розвивальних заходів у ПТНЗ мають справу з конкретними проявами психологічної реальності особистості учня-підлітка – з його цінностями, бажаннями, емоційними станами, примхами, пізнавальною діяльністю, особливостями характеру, темпераменту й моделями поведінки. Змістом психолого-педагогічної корекції є: а) емоційні стани й переживання (образ, тривожність, відчуття самотності, провини, дратівливості, різні форми агресивності та ін.); б) внутрішньоособистісні конфлікти (переважно ситуативного характеру); в) проблеми поведінки та ставлення до себе й до інших (низька самооцінка, невпевненість у собі, сором'язливість або завищений рівень домагань, неадекватна самооцінка, зневажливе ставлення до оточення та ін.); г) проблеми персоналізації (становлення самосвідомості) – як вікові, так і буттєві (екзистенційні); д) проблеми адаптації й соціалізації (в групі, в родині, у взаємодії з педагогами, з адміністрацією навчального закладу, з представниками протилежної статі та ін.); е) ускладнення й стреси, викликані невмілим спілкуванням і комунікативною взаємодією з дорослими чи однолітками.

Виходячи з психологічних проблем учнів-підлітків, виділяємо в практиці виховної роботи кілька типів психолого-педагогічної корекції, зокрема:

1. Корекція пізнавальної сфери особистості (уваги, пам'яті, сприймання, мислення уяви).

2. Корекція емоційно-вольової та мотиваційної сфер особистості учня, розвиток його самосвідомості. Цей блок відображає багатогранність, багатоаспектність, багатовимірність психічної реальності учня-підлітка: його

мотиви, бажання, переживання, вболівання, емоції, почуття, устремління, наміри, настанови, ситуативні тривоги, цілі, плани, мрії, фантазії; оцінне ставлення до себе та інших; самоконтроль, саморегуляцію, самоспрямованість, прояви волі тощо.

3. Корекція моделей соціально-професійної поведінки учнів, проблем спілкування, міжособистісних стосунків, готовності до виконання функцій трудової діяльності.

4. Корекція стресів, невротичних психостанів, психопрофілактика виникнення неврозів різних типів. Така типологізація психокорекційної діяльності є умовною, тому що всі проблеми професійної молоді поєднані між собою і впливають одна на одну інтегрально-синкретично, цілісно.

При організації та здійсненні корекційних заходів до уваги беремо такі принципи: 1. Автономності особистості. 2. Соціально-професійної нормативності та індивідуальності розвитку. 3. Особистого досягнення. 4. Випереджального розвитку. 5. Системності розвитку й саморозвитку. 6. Діяльнісний принцип корекції (опора на фактор «провідної діяльності»). 7. Залучення значущих (авторитетних для учня) осіб. 8. Особистісної мотивованості (Важливо пробудити в учня внутрішнє прагнення, органічну потребу до позитивних змін – «хочу змінитися», «можу й хочу перебороти», «можу й хочу навчитися» і т. ін.). 9. Психокорекційного контакту й рівності позицій у діловій взаємодії «учитель – учень». 10. Принцип єдності діагностики та корекції.

З-поміж інших актуальних проблем, що потребують корекційного вирівнювання в «Я-концепції» учнів-підлітків, важливо докласти максимум зусиль для формування й закріплення в самосвідомості майбутніх кваліфікованих робітників психологічної готовності до трудової діяльності.

1.3.3. Розвиток в учнів ПТНЗ готовності до фахової діяльності як запорука професійної самореалізації

Сьогодні постала гостра потреба в постійно діючій психологічній допомозі майбутнім кваліфікованим робітникам у пошуку себе як самодостатнього фахівця, а також свого місця самореалізації на ринку праці, який переживає кількісний і якісний дисбаланс між попитом та пропозицією робочої сили.

Отже, щоб мати надійні шанси успішно реалізувати власний потенціал і забезпечити гідне життя своєю працею, треба відповідально й свідомо поставитися до жорстких вимог сьогодення: високі професійні знання, відповідальність, дисциплінованість, мобільність, конкурентоспроможність, толерантність, комунікабельність. Випускники ПТНЗ мають знати, що молодість та енергійний темперамент ще не гарантують успіху власної справи в умовах жорсткої конкуренції й розбалансованої ринкової економіки. Для успішного здійснення професійно-трудової діяльності знадобиться високий рівень психологічної готовності до трудової діяльності – один з базових елементів соціальної зрілості випускника ПТНЗ. Незважаючи на те, що сьогодні талановита молодь не поспішає на навчання в професійні заклади освіти, однак, вже завтра, вона змушена буде усвідомити, що ефективність її професійної діяльності в будь-якій сфері залежить від трудової підготовки, працездатності та психологічної готовності до професійного самовдосконалення. Тому учнівську молодь необхідно забезпечувати психолого-економічними знаннями, інтегрувати зміст і методи виховання з учінням, що сприяло б розвитку в учнів господарсько-виробничого й фінансово-економічного типу мислення, формувало б підприємницьку поведінку, культуру ділових стосунків та реалістичні ціннісні погляди щодо власного образу професійно «Я».

Психологічна готовність особистості до трудової діяльності визначається потребнісно-мотиваційною спрямованістю, професійною компетентністю, соціально-трудовою комунікабельністю, почуттями власної гідності, власної самодостатності та самоповаги. Розвиток психологічної готовності до трудової діяльності учнів ПТНЗ має спрямовуватися на усвідомлення майбутніми фахівцями того, що від рівня особистісної готовності до професійно-трудової самореалізації залежить ріст і масштаби досягнень суспільства та добробут кожного. Тільки завдяки власній енергії, вмінню ризикувати, чіткій орієнтації на досягнення певного комерційного успіху кожен майбутній робітник сприятиме нарощуванню економічного потенціалу України, зростанню добробуту людей та власної заможності. Така корекційна робота педагогів і психологів має спрямовуватися на розвиток у майбутніх фахівців професійної майстерності, самостійності, мобільності

й здатності до працевлаштування на конкурентному ринку праці. Запорукою успішного працевлаштування є, як відомо, готовність особистості випускника ПТНЗ до умотивованого професійного самовизначення згідно його здібностей, інтересів, системи цінностей. Розв'язання цієї проблеми передбачає створення цілеспрямованої психологічної допомоги учням у вивченні власного інтелектуально-креативного та морально-етичного потенціалу.

Здійснені в різних професійно-технічних навчальних закладах України моніторинги й діагностування рівня соціально-професійної зрілості учнів – майбутніх кваліфікованих робітників – дали можливість розробити та запропонувати іншим педагогічним колективам, що працюють з учнями ПТНЗ корекційну програму розвитку психологічної готовності до трудової діяльності учнівської молоді, а також впровадити при потребі методичні рекомендації.

1.3.4. Корекційна програма розвитку соціально-професійної готовності до фахової діяльності учнів ПТНЗ

1.3.4.1. Мета і завдання розвивально-корекційної програми. Становлення в Україні ринкової економіки обумовило виникнення нових форм організації трудової діяльності майбутніх випускників ПТНЗ. Сучасний кваліфікований робітник у нових соціально-економічних умовах має оволодівати інноваційними підходами до організації власної трудової діяльності. Особливості розв'язання цих завдань полягають у знаходженні соціально-професійних умов взаємодії фахової підготовки й особистісного становлення учня як майбутнього кваліфікованого робітника. Пошук таких умов передбачає вивчення ціннісно-рольового аспекту професійно-технічних знань, умінь та навичок у життєдіяльності випускників ПТНЗ, зокрема в розвитку їх пізнавальної активності, інформаційно-комунікативної та мотиваційної спрямованості на трудову діяльність. Корекційну програму виховання готовності учнів до трудової діяльності розроблено відповідно до положень теоретичного аналізу й результатів експериментального вивчення її структурно-змістових компонентів.

Теоретико-методологічними й філософськими засадами розвивально-корекційної програми розвитку психологічної готовності учнів до професійної праці

визначено концептуальні засади профтехнічної освіти (І.Зязюн, Є.Климов, Н.Ничкало, В.Андрющенко); професійного самовизначення в умовах ринкової економіки (Н.Побірченко, Д.Закатнов, Н.Литвинова, О.Мельник, І.Добренко); гуманістично-особистісної орієнтації в трудовій підготовці учнів (Г.Балл, Б.Боришевський, П.Перепелиця, В.Рибалка, С.Сисоєва); психодіагностичного та професіографічного забезпечення процесу формування особистості фахівця (Н.Ничкало, В.Синявський, Б.Федоришин, В.Моргун, І.Старіков, Г.Грищенко, Е.Зеєр, В.Моляко, Л.Туріщева, Н.Лукашевич, Л.Бурлачук та ін.).

Розвиток особистості як суб'єкта трудової діяльності, за твердженням В.Рибалки, здійснюється внаслідок впливу цілеспрямованих психолого-педагогічних засобів. Учений вважає, що в процесі професійної підготовки варто акцентувати увагу на розвиткові таких структур особистості учня як самосвідомість, спрямованість, здатність до спілкування, характер, досвід, інтелект, психофізіологія, і, відповідно до них, враховуючи суб'єктивність особистості, доцільно використовувати спеціальні заходи розвитку, перш за все: а) наслідування, діалог, полілог, монолог, зовнішнє та внутрішнє мовлення; б) виховання і самовиховання спрямованості й рис характеру; в) прийняття особистості, самопізнання, самовдосконалення та самореалізація; г) навчання та самонавчання як засоби засвоєння професійних знань, умінь, навичок; д) інтелектуальна творчість та самотворення пізнавальних здібностей; е) професійно орієнтований тренінг тощо. При визначенні більш повної системи психологічних умов особистісно-професійного розвитку учнів ПТНЗ варто враховувати, що вона має багатовимірну побудову. Так, у концепції психологічної структури особистості, визначаються перш за все: а) соціально-психолого-індивідуальний; б) діяльнісний; в) віковий виміри її аналізу і синтезу. Це означає, що професійне становлення особистості протягом трудового життя здійснюються постійно в процесі її включення в систему навчальних, продуктивних, творчих факторів, що постійно трансформуються, оновлюються, змінюються, розширюючи можливості особистості взаємодіяти із навколишнім світом і реалізовувати власний безмірний потенціал.

Специфіка виховання, формування й розвитку готовності до трудової діяльності

учнів ПТНЗ обумовлює необхідність упровадження спеціальних психолого-педагогічних заходів з метою актуалізації особистісної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Враховуючи етапи становлення учня-підлітка, його вікові й соціально-психологічні особливості готовності до професійної праці, нами розроблена корекційно-розвивальна програма, що спрямована на формування особистісно-професійної зрілості, інтелектуально-креативної й когнітивної компетентності, професійної комунікабельності та почуття гідності й самоповаги учнів ПТНЗ в моделях власної ділової поведінки. Готовність до трудової діяльності розглядаємо як соціально-психологічну новоутворену якість, в якій поєднуються та реалізуються особистісні константи, що є важливими ціннісними факторами професійного становлення майбутнього робітника. Важливо брати до уваги, що процес становлення готовності учня-підлітка до професійно-підприємницької діяльності триває протягом тривалого часового періоду, формується досить складно і в багатьох випадках у самосвідомості молодих фахівців так і не закінчується позитивним уявленням про специфіку отриманої кваліфікації, тобто «прийняттям» образу набутої професії. Формування готовності до трудової діяльності в умовах професійного навчання – це особливий вплив на самосвідомість професійної учнівської молоді.

Мета розвивально-корекційної програми вбачається в цілеспрямованому вихованні в учнів ПТНЗ професійних цінностей як провідних новоутворень, що є базовими чинниками спрямованості учнів ПТНЗ на трудову діяльність. Основну мету на основі проведеного експериментального дослідження конкретизовано в таких завданнях програми, зокрема:

1. Формувати цілісний образ майбутньої професії в свідомості майбутнього кваліфікованого робітника, розкриваючи ціннісно-смісловий та соціально-виробничий аспекти особистісної готовності до її реалізації.
2. Підтримувати й мотивувати спрямованість учнів на набуття й самореалізацію наявного в них фахового потенціалу й професійних здібностей.
3. Розвивати й актуалізовувати інтерес учнів ПТНЗ до змісту професійної діяльності в сфері підприємництва, що є креативно-творчим, економічно

прибутковим.

4. Поглиблювати знання учнів ПТНЗ про практичні навички ділової контактності; актуалізовувати інформаційно-комунікативну вправність майбутнього робітника, спрямовуючи до співпраці, партнерства, гармонійних партнерських відносин.

Додаткові завдання розвивально-корекційної програми пов'язані із знаннями учнів ПТНЗ про те, як: а)) підвищити робітничу кваліфікацію; б) уникнути статусу безробітного; в) успішно працевлаштуватися; ; г) оволодіти суміжними професіями; д) не стати заручником трудової еміграції; е) розпочати власну підприємницьку справу та інше. Результативність процесу виховання й формування готовності учнів ПТНЗ до подальшої професійної праці детермінована цілеспрямованістю, послідовністю, прагматичністю, конкурентоспроможністю, професійною майстерністю й мобільністю.

1.3.4.2. Принципи розвивально-корекційної програми готовності до професійної діяльності учнівської молоді ПТНЗ. Розвивально-корекційна програма стосовно становлення психологічної готовності до професійної діяльності учнів ПТНЗ розроблена на таких загальних принципах: а) особистісна орієнтованість на готовність до професійної самореалізації; б) індивідуалізація розвивальних впливів, комплексність використаних методичних засобів і прийомів (моніторинг, психологічне діагностування, консультування та комунікативно-психологічні тренінги, професійно-рольові ігри тощо); в) життєтворча актуальність, а також індивідуально-рефлексивна спрямованість запланованих професійних розвивально-корекційних завдань; г) активізація співпраці й співтворчості всіх учасників навчально-виховного професійного процесу на різних рівнях та етапах корекційної психолого-педагогічної та управлінсько-методичної роботи.

Інтегральність і системність розвитку в учнів ПТНЗ психологічної якості готовності до професійної діяльності може забезпечуватися шляхом включення елементів змісту розвивально-корекційної програми в різні види навчально-професійної роботи з учнями, в практичну діяльність на виробництві, а також шляхом використання різних видів професійної практики – різних форм

психологічного інформування (міні-коментарі, міні-повідомлення, міні-лекції, семінари, бесіди, інформаційні буклети, рекламні оголошення, тематичні диспути, зустрічі з професіоналами та ін.); проведенням моніторингових зрізів й узагальненням їх даних; психолого-педагогічним діагностуванням, самодіагностуванням, психологічним супроводом, консультуванням; проведенням соціально-психологічних і комунікативних тренінгів тощо.

Різні види розвивально-корегуючого інформування доречно інтегрувати в структуру занять, тематичних бесід, консультативних і цільових зустрічей, тренінгів й спрямовувати на поглиблення усвідомленості учнями важливості для практичної професійної діяльності змісту обраної професії та їх готовності до неї, Інформування сприяє орієнтації майбутніх кваліфікованих робітників у питаннях соціально-психологічної взаємодії, ділової комунікабельності та партнерської взаємодії; активізує процес оволодіння майбутніми робітниками ефективними моделями поведінки, що пов'язані з креативністю, швидкістю інтелектуальних орієнтацій, оперативністю, мобільністю, успішністю кінцевого результату, а також наявністю в робітників актуальних та потенційних здібностей у сфері конкретної професії. Ми намагались забезпечувати учнів пізнавально-креативною інформацією як засобом розв'язання реальних особистісно-професійних проблем. Тому важливим аспектом соціально-професійного й психолого-управлінського інформування учнів ПТНЗ стало обговорення конкретних завдань, які стосуються майбутньої професійної діяльності, професійного розвитку, а також кар'єрної самореалізації майбутніх кваліфікованих робітників.

Дані діагностики, моніторингу, самодіагностик доречно використовувати під час занять та консультацій з метою надання допомоги учням у самоусвідомленні різних аспектів власного соціально-виробничого досвіду та характерологічних складових особистісного внутрішнього світу. Важливу роль у процесі занять та консультування відіграють, як засвідчує досвід корекційно-виховної взаємодії, методи рефлексивної діагностики, що спрямовані на створення умов для самоспостереження, самоконтролю й самодослідження учнів. Не випадково В. Сухомлинський стверджував, що самовиховання, самостановлення, саморозвиток –

це не щось допоміжне у вихованні, а міцний його фундамент. Ніхто не зможе виховати людину, якщо вона сама себе не виховає. Тонкий психолог і педагог-гуманіст наголошував, що підліток стає справжньою людиною лише тоді, коли він уміє пильно вдивлятися не тільки в навколишній світ, а й у самого себе, коли він прагне пізнати не тільки речі і явища навколо себе, а й свій внутрішній світ, коли сили його душі спрямовані на те, щоб зробити самого себе кращим, досконалішим. Він був глибоко переконаний, що тільки те виховання є справжнім, яке спонукає до виховання. На думку А.Маслоу, джерела становлення гуманності знаходяться тільки в самій особистості, вони жодним чином не створені суспільством. Ця логіка апробована, підтримана й розвинута прихильниками гуманістичного філософського, психолого-педагогічного напрямку (А.Макаренко, Л.Рувинський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Л.Толстой, К.Ушинський, М.Монтессорі, К.Роджерс, В.Оржеховська та ін.). Загальнонауковий рівень аналізу феноменів самоосвіти й самовиховання пов'язаний з такими фундаментальними методологічними підходами, як системний (В.Афанасьєв, В.Садовський, Г.Щедровицький, Е. Юдін та ін.) і синергетичний (І.Пригожин, Г.Хакен, П.Анохін, О.Князева, С.Курдюмов, С.Бондаревська, С.Кульневич та ін.). У сукупності конкретно-наукових підходів до обґрунтування значення самоосвіти й самовиховання майбутнього фахівця провідне місце займають особистісно орієнтований, цілісний, культурологічний і діяльнісний підходи (К.Абульханова-Славська, І.Якиманська, І.Зязюн, І.Бех, В.Рибалка, В.Семиченко та ін.). Головним принципом рефлексивних методів діагностики є принцип активності: усі учасники перебувають в активній творчій позиції і організатор, і досліджуваний беруть активну участь у її використанні, обробці та аналізі результатів. У якості досліджуваних параметрів виступають професійні інтереси, ціннісно-сміслові орієнтації, образ «Я» учасників та образ майбутньої професії.

1.3.4.3. Зміст та умови впровадження програми розвитку професійної готовності до фахової діяльності учнів ПТНЗ. Зміст розвивально-корегуючої програми становлення професійної готовності до фахової самореалізації розроблено для учнів ПТНЗ, які здобувають робітничі професії. Реалізація розробленої

програми запланована на 1 рік. Система занять розрахована на 36 навчальних тижнів (1 година на тиждень). Доречно впроваджувати її в 5-му та 6-му семестрах навчально-виховного процесу. Вважаємо, що цей етап навчання є найбільш доречним, оскільки учні вже мають певну професійну підготовку, бо оволоділи знаннями з таких дисциплін як: «Вступ до спеціальності», «Основи ринкової та галузевої економіки», «Етика ділового спілкування», «Основи філософії» тощо. Програма складається з 4-х модулів, кожен з яких включає в себе інформаційно-пізнавальний, рефлексивно-цілеутворювальний, творчо-пошуковий та розвивальний етапи (див. табл. 1.8).

Таблиця 1.8

Програма розвитку професійної готовності учнів до фахової діяльності

Модуль (М)	Тематика	Інформаційно-пізнавальний етап	Рефлексивно-цілеутворюв. етап	Творчо-пошуковий етап	Розвивальний етап
М-1	Особистісна спрямованість майбутнього робітника на професійно-фахову діяльність	3	2	2	2
М-2	Пізнавальна (когнітивна)компетентність учнів в умовах фахової самореалізації	3	2	2	2
М-3	Соціально-комунікативна підготовленість до професійної взаємодії й співпраці майбутніх кваліфікованих робітників	3	2	2	2
М-4	Ціннісно-управлінські почуття самоповаги та власної гідності професійної молоді	3	2	2	2
Загальна кількість годин - 36 год.		12	8	8	8

Інформаційно-пізнавальний етап корекційної роботи доречно впроваджувати у формі лекцій, тематичних бесід з проблем розвитку професійної спрямованості, фахової компетентності, ділової контактності та почуття самоповаги; у формі зустрічей з досвідченими майстрами («Дорогами життєвих випробувань», «Мої життєві університети», з роботодавцями («Закони успішного бізнесу», «Створи себе роботою», «Яких фахівців потребує ринок»), з психологом-профконсультантом

центру зайнятості («Робітничі професії і потреби ринку праці»); у формі перегляду документальних кінофільмів («Робітниче завтра», «У пошуках долі: реалії трудової еміграції»); у формі відвідування місцевих підприємств (хлібо завод, молоко завод, друкарня, кондитерська фабрика, майстерня для ремонту машин, одягу, взуття і т. д.).

Рефлексивно-цілеутворювальний етап успішно реалізується на практичних заняттях з використанням методів і даних психодіагностики, складання кваліфікаційних характеристик на основі професіограм робітничих професій. Це забезпечує учнів ПТНЗ переконливою інформацією про їхні індивідуально-психологічні особливості, рівень відповідності вимогам обраної професії, здатність виконувати ті чи інші соціально-професійні ролі й мати широкі можливості для професійного становлення, утвердження, формування, успішної самореалізації.

Креативно-пошуковий, інтелектуально-творчий етап передбачає використання методів активного впливу на учнів як суб'єктів професійної діяльності. Він успішно може реалізовуватися під час проведення тематичних дискусій, ділових рольових ігор, круглих столів, «мозкових атак», вікторин, індивідуальних творчих робіт, розв'язування професійно-виробничих завдань, аналізу результатів захоплень («хобі») учнів; розробки бізнес-планів, складання резюме й незалежних характеристик на себе та друзів чи одногрупників, різних видів самостійної продукції, домашніх міні-експериментів тощо.

Розвивально-збагачуючий етап доречно здійснювати через: а) проведення різних тренінгів з використанням ігрових та релаксаційних технік; б) доречне використання елементів арт-терапії, ділових та соціально-рольових ігор; в) розв'язання та моделювання проблемних професійних ситуацій з метою посилення мотиваційної спрямованості на професійну діяльність; г) здорове прагнення кожної молодої особистості, що згодом стає кваліфікованим робітником, до життєствердження, до набуття фахової досконалості, самодостатності, компетентності, соціально-ділової взаємодії, а також почуття власної гідності, власної престижності, конкурентоспроможності, що є основою успішного кар'єрного самоствердження в умовах ринкової економіки.

Реалізація визначених розвивально-корегуючою програмою завдань здійснюється на засадах особистісно-орієнтованого навчання. Суть такої навчально-виховної взаємодії полягає в реалізації суб'єкт-суб'єктного толерантного співробітництва всіх учасників корекційної роботи; в діагностично-розвивальному способі організації навчально-професійного пізнання; діяльнісно-комунікативній активності учнів; в проектуванні педагогом-фасилітатором (а пізніше й учнями) індивідуальних досягнень учнів у всіх видах діяльності; врахуванні в змісті, методиках, системі оцінювання широкого діапазону особистих потреб і можливостей учнів, їх здібностей.

Актуалізація професійної готовності учнів до виконання ними трудових фахових функцій доречно здійснювати у формі: а) теоретичних коментарів, пізнавальних міні-лекцій; б) практичних та самостійних занять; в) індивідуальних консультацій; г) тематичних співбесід, що допомагають мотивувати певні конкретні ситуації; д) конструктивних творчих змагань; д) різних корегуючих тренінгів. На лекційних заняттях учні мають можливість інформаційно збагачуватися, знайомлячись з основними положеннями з проблеми розвитку особистісно-професійної готовності до фахової самореалізації, зокрема, особливостями розвитку особистісних параметрів мотиваційного, когнітивного, комунікативного та емоційно-ціннісного компонентів сфери психіки майбутніх кваліфікованих робітників. На практичних заняттях учні працюють з діагностичним інструментарієм, відпрацьовують методики на виявлення актуального та потенційного рівня особистісно-професійних якостей і здібностей. Самостійна підготовка учнів до занять здійснюється за спеціально розробленими педагогом-фасилітатором (або психологом чи психологічною службою ПТНЗ) завданнями, які включають матеріал з теми поточного модуля, домашні міні-практики, що орієнтовані на конкретні професійно-виробничі ситуації та опрацювання рекомендованої навчально-методичної чи художньої літератури.

Величезний креативно-корегуючий потенціал в реалізації визначених програмою завдань розвитку готовності майбутніх кваліфікованих робітників до професійної діяльності мають тренінги різних типів: 1). Тренінг сприймання

соціально-професійних ситуацій. 2). Тренінг контролю гніву. 3). Тренінг морально-етичних міркувань. 4). Тренінг розв'язання проблем. 5). Тренінг на залучення моделей підтримки. 6). Тренінг емпатії. 7). Тренінг кооперування та інші. При їх реалізації практика ефективного корегуючого впливу на свідомість учнів-підлітків базується на конкретних ситуаціях й активних методах роботи з колективом учнів – майбутніх робітників. Особливість розвивально-корегуючого тренінгу приховується в цілеспрямованому використанні групової динаміки, її синергії, – тобто всієї сукупності стосунків та взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи й фасилітатора (консультанта, наставника). Учасники тренінгу об'єднуються цілями міжособистісного творення, набуття соціально-професійного досвіду, саморозкриття та рефлексії.

Професійно орієнтований тренінг визнається природною фазою актуалізації спрямованості учнів на оволодіння робітничою професією та на успішну фахову реалізацію. Це стає можливим з огляду на врахування внутрішнього потенціалу, який притаманний кожній особистості; на моделюванні життєвих перспектив та подальшого фахового розвитку й кар'єрного зростання.

Рефлексивно-інноваційний компонент програми тренінгу зорієнтований на формування здатності до ініціативи, співробітництва, самоконтролю та саморозвитку. Крім того, тренінги структурально вибудовувалися так, щоб забезпечувати поглиблений розвиток спостережливості в учнів-підлітків; сприяти підвищенню самоусвідомлення та розуміння інших; поглиблювати усвідомлення ситуативних групових процесів; активізовувати подолання різних стереотипних обмежень, що закладаються традиціями й досвідом дорослих; щоб розвивати в майбутніх кваліфікованих робітників здатність до прогнозування наслідків власних вчинків, а також поведінки інших людей.

Креативний компонент тренінгів, розроблених на основі програми, стимулював: а) розвиток готовності учнів відмовлятися від неефективного набутого досвіду; б) здатність бачити багатомірність і багатовекторність аналізованих ситуацій; в) інтегрувати протилежні ідеї з різних сфер професійного досвіду та використовувати кінцевий результат для вирішення актуальних професійно-

виробничих проблем. Основними факторами, що потребують креативного реагування й розв'язання, є проблемність, невизначеність, прийняття та нейтральність сприйняття. Креативне середовище стимулює когнітивні, вольові та емоційні функції роботи внутрішніх механізмів психіки учня-підлітка, забезпечує реалістичну взаємодію з проблемою, заглиблення в неї та емоційну концентрацію уваги на ній.

У методичному забезпеченні розвивально-корегуючих тренінгів важливу роль відіграють прийоми створення рефлексивного середовища. Це дає змогу: а) повніше усвідомлювати особливості професійної реальності; б) створювати умови для інформаційно-комунікативного навантаження на інтелектуально-креативні й психологічні властивості учасників, які підлягають удосконаленню; в) активізовувати й гармонізовувати реакції, а також моделі поведінки учасників групових тренінгів відповідно до обраних соціально-професійних ролей. Базовим чинником процесу організації рефлексивно-розвивального середовища є проблемно-загострена ситуація, яка може перерости в конфліктну, а отже, – потребує глибокого прогностичного усвідомлення й спонукає учасників до дієвого пошуку конструктивного кінцевого результату. Творчо-пошукова ситуація задається не лише фасилітатором-тренером, але вона може ініціюватися й учасниками тренінгів під час отримання ними різноманітних зворотних зв'язків, що вимагає скорегованості та сприйняття її свідомістю учасників. Методи й прийоми підбиралися нами для: а) поглиблення мотивації до професійної самореалізації; б) набуття й усвідомлення власного досвіду та можливостей; в) удосконалення й розвитку професійно-ділової комунікабельності; г) формування етично-стратегічних навиків самоповаги, позитивного ставлення до себе й колег по професії. Для цього доречно використовувати такі методичні прийоми: дискусії (обговорення, аналіз ситуацій та кінцевий результат здійснених заходів); диспути (дебати, конструктивний обмін думками, професійні суперечки щодо можливих альтернатив); арт-прийоми (малювання, майстрування, вишивання, конструювання, ліплення та ін.); ігрові методи (дидактично-виховні, соціально-рольові, професійно-рольові, організаційно-діяльнісні та інші).

Потужний активізуючий потенціал і великі можливості має на сприйняття й реагування учнів-підлітків перегляд документальних фільмів типу «Робітниче завтра», «Світ професій», «Мої життєві університети», які сприяють актуалізації спрямованості учнів на робітничі професії. Це надає змогу майбутнім кваліфікованим робітникам краще ознайомлюватися з особливостями діяльності в сфері підприємництва, а також зрозуміти й оцінити власні професійні здібності та можливості з реальними вимогами на ринку праці. Перегляд кінофільму «У пошуках долі: реалії трудової еміграції» руйнує хибні уявлення учнівської молоді про трудову діяльність за кордоном, сприяє інформуванню підлітків про можливі складності й небезпеку трудової еміграції, що є цілком реальним, якщо враховувати ментально-культурні та соціально-комунікативні фактори. При реалізації завдань розвивально-корекційних тренінгових занять доречно застосовувати прийоми колективного обговорення на конкретну актуальну тему типу: «Господар долі й власного життя», «Успішний і щасливий», «Стань успішною особистістю», «Власна підприємницька справа», «Працевлаштування», «Як укласти контракт із роботодавцем», «Реалії трудової еміграції», «Як домогтися успіху на роботі», «Як пропонувати себе роботодавцю», «Здоров'я та професія» тощо. Ефективними є також зустрічі з майстрами виробництва, лідерами професійної праці, що відзначені урядовими й державними відзнаками.

Розвивально-корекційна програма розвитку психологічної готовності до трудової діяльності учнів ПТНЗ цілком і повністю зорієнтовувалася на створення професійно дієвого (зацікавленого) стану особистості учня як суб'єкта подальшої фахової діяльності. Такий стан забезпечується діагностуванням і подальшою корекційно-розвивальною роботою стосовно мотиваційних, когнітивних, комунікативних та емоційно-ціннісних якостей майбутніх кваліфікованих робітників, які в перспективі будуть визначати рівень їх конкурентоспроможності, успішності та професійної самореалізованості.

Поглиблення й корекційний розвиток зазначених структурних (мотиваційні, когнітивні, комунікативні, емоційно-ціннісні) компонентів готовності майбутніх робітників до праці забезпечується такими умовами, як: а) розвитком особистісно-

індивідуальної спрямованості учнів-підлітків на отримання робітничих професій; б) активізацією розвитку когнітивної компетентності учнів ПТНЗ як потенційних працівників; в) розвитком професійної комунікабельності учнів на засадах соціально-інформаційної активності, співпраці та взаємодії, що оптимізує процес становлення ділового, підприємницько-економічного стилю поведінки учнів як активних суб'єктів трудової діяльності; г) формуванням емоційно-ціннісного почуття самоповаги учнів, що активізує почуття власної гідності особистості й стає запорукою професійного здоров'я, а також толерантної поведінки.

1.4. Соціально-професійні та методичні рекомендації педагогам, психологам і майстрам виробничого навчання ПТНЗ

1.4.1. Стисла характеристика соціально-економічних трансформацій, які треба враховувати в практиці виховання учнів ПТНЗ

Становлення в Україні нової соціально-економічної моделі господарювання стимулювало зростання інтересу громадськості до підприємницької діяльності як потужної рушійної сили, яка здатна суттєво прискорити реформування вітчизняної економіки на сучасних законодавчих і ринкових засадах та на базі цього забезпечити зростання виробництва й добробуту громадян. Не можна не помітити, що сучасне українське суспільство переживає глибокі трансформаційні процеси в усіх сферах своєї життєдіяльності – в економіці, політиці, культурі, державних і міждержавних відносинах, освіті, науці тощо. Швидка зміна технік і технологій, пріоритетів розвитку зумовлюють зростання ролі підприємливої й конкурентоспроможної особистості в житті суспільства й держави. З іншої сторони постає проблема людини – пристосування її до темпів і вимог суспільно-економічного розвитку, інформатизації, інтелектуалізації, систем комунікації. Створивши «другу природу» людина сама стала заручницею власних винаходів, науково-технічних здобутків, виявившись морально й духовно не готовою до динамічних змін умов свого існування. Швидкоплинні зміни політичних та соціально-економічних процесів викликали ряд негативних психологічних явищ, – почуття самотності особистості, відірваності від родинного оточення, почуття безпорадності перед змінами та

суспільними інституціями, неспроможністю витримувати нав'язаний ритм і темп життя, втрата суспільних орієнтирів та життєвих ідеалів, зведення цінності окремої особистості до рівня речей, знецінення її власного «Я», неможливість своєчасно розрізняти справжні цінності від псевдо цінностей, щирість від корисливого лукавства, правду від брехні і т.п. У такі переломні періоди особливого значення набуває соціально-педагогічна й психологічно-управлінська підтримка особистості учня, допомога в розумінні особою підліткового віку власної індивідуальності, самотності, гідності, розвитку самоповаги й самодисципліни. Це тим більше важливо, що в сучасному соціумі широкого розповсюдження набуває некваліфіковане або злочинне застосування методів і прийомів впливу на підростаючу особистість, яка вперше вступає в цей складний і загадковий, чарівний і небезпечний світ людей.

1.4.2. Вимоги ринкової економіки та ринку праці до професійно-ділових якостей майбутнього кваліфікованого робітника

Вся історія людства підтверджує, що успіх виробництва визначався й визначається людьми, які зайняті в ньому. Який би виробничий процес ми не взяли, вирішальним фактором його розвитку є активність і творчість, новаторство й креативність працівників, їх якісна й самовіддана праця. З розвитком виробництва одночасно зростають вимоги до якості підготовки й сформованості виробника, стає необхідним його постійне вдосконалення й самовдосконалення. На сьогодні модель найважливіших професійно-ділових якостей кваліфікованого робітника-підприємця охоплює перш за все такі характерологічні здібності: 1. Пошук можливостей та ініціативність. 2. Мобільність. 3. Толерантність. 4. Комунікбельність. 5. Завзятість та наполегливість у досягненні поставленої мети. 6. Уміння протистояти будь-якому тиску ззовні, шантажу й іншим протиправним рейдерським діям. 7. Незалежність і впевненість у своїх ділових намірах. 8. Здатність переконувати та встановлювати зв'язки, контакти з партнерами. 9. Готовність до ризику (виробничого, комерційного, фінансового, кредитного). 10. Знання й дотримання в практичній діяльності законів етики та моралі. 11. Орієнтація на високу ефективність та якість товарів. 12. Рішучість, наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність. 13.

Прагнення бути достатньо поінформованим про вибраний напрям фаху й бізнесу.

14. Систематичне планування, контроль та спостереження за розвитком ділової ситуації. У книзі «Шлях до успіху та багатства», виданій під псевдонімом Арк Шах-ча висуваються такі вимоги до ділових якостей особистості підприємця: а) вміння вигідно використовувати сприятливий випадок; б) залізна витримка й воля до здійснення запланованого результату; в) вміння використовувати час; г) точність, акуратність, урівноваженість; д) здібність знайти свою справу; е) вміння зосередитися; є) вміння керувати собою; ж) натхнення; з) здоровий глузд; и) самоповага; і) готовність жертвувати. Спонукальними мотивами до якісної професійної діяльності кваліфікованого робітника можуть бути: а) незадоволеність своїм матеріальним становищем у суспільстві; б) бажання бути економічно незалежним у своїх діях; в) можливість реалізації свого особистого творчого потенціалу; г) новаторський характер професійної діяльності; д) гнучкість, оперативність, адаптивність; е) намагання самоствердитися в суспільстві та зайняти більш авторитетні (чи фінансово більш вигідні) позиції; є) бажання перевірити й оцінити на практиці можливості, здібності, свій талант.

1.4.3. Настанови від реалізованих підприємців майбутнім успішним господарям власної долі й життя

У книзі визнаного авторитета підприємництва Генріха Форда «Моє життя, мої досягнення» дають такі настанови майбутньому підприємцю: 1. Не слід ставити на перший план фінансовий успіх (Переважаюча турбота про гроші породжує боязнь невдач, що гальмує справу. У кінцевому підсумку, шлях до успіху легший тому, хто насамперед думає про якісну й наполегливу працю, про найкраще використання результатів своєї праці). 2. Якщо ви вимагаєте від кого-небудь, щоб він віддав свій час, талант, здібності, енергію справі, то потурбуйтеся про те, щоб він не мав фінансових труднощів. Прибутки доводять, що високі ставки працівникам є найвигіднішим діловим принципом. 3. Коли прибуток видавлюється з покупців або робітників – це свідчить про дурне ведення справи. Бережіться погіршувати продукт та обирати публіку, бережіться знижувати заробітну платню. Прибуток приносить вміле керівництво справою: все більше мозку у вашій справі – мозок та ще раз

мозок. 4. Невдача трапляється в результаті страху, ледарства, розніженості та безтурботності. Переборення страху створює впевненість та достаток.

Серйозна увага, про що мають знати педагоги-практики та майстри виробничого навчання, дослідниками звертається на таку рису економічно-ділової поведінки робітника-підприємця як цивілізованість. Цивілізованим вважається того, хто: 1. Створює робочі місця для інших. 2. Ставить заробітною платню своїх партнерів по роботі від успіхів фірми, що зумовлює покращення мотивації діяльності та стимулює до якісної професійної реалізації. 3. При виникненні труднощів поділяє негаразди фірми (організації, підприємства) разом з колективом. 4. Систематично дбає про задоволення потреб ринку в товарах відповідної якості та зниження цін на них. 5. Вкладає гроші у виробництво та в розвиток соціально-культурної сфери.

Висококваліфіковані та конкурентоспроможні робітники, які здатні ставити й розв'язувати нестандартні завдання, привносити нові якості в суспільне й виробниче життя, були й будуть потрібні завжди, тим більше в сучасних умовах переходу України до ринкових відносин, структурної перебудови економіки та виходу її з розбалансованого стану. Тому нагальною потребою є підвищення ефективності та якості професійно-фахової підготовки учнів ПТНЗ. При цьому необхідно керуватися «золотим правилом» ринку прані: кожна людина тільки тоді конкурентоспроможна на ринку праці, коли вона володіє високим рівнем професійної кваліфікації і здатністю до самореалізації. Така здатність визначається рівнем вихованості й сформованості готовності учнів-підлітків ПТНЗ до фахової діяльності й успішної реалізації власного потенціалу.

Одним із варіантів підвищення соціально-професійної зрілості учнів ПТНЗ, в чому цілісно реалізуються зусилля команди педагогів-психологів, тренерів-фасилітаторів, є формування їх внутрішньої готовності до трудової діяльності, тобто розвиток мотиваційних, когнітивних, емоційно-вольових, соціально-особистісних та інших компонентів готовності до професійної праці. Тому проблема обґрунтування творчого комплексу методів і прийомів виховання соціально-фахової готовності майбутніх робітників до праці є досить актуальною.

Професійна готовність учня – це особистісна якість і суттєва умова ефективності діяльності після закінчення ПТНЗ. Усвідомлена спрямованість допомагає кваліфікованому робітнику успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати досвід, а також шанувати досвід інших; зберігати самоконтроль, гнучко й успішно перебудовуючись при появі непередбачених вимог, ускладнень чи перешкод.

1.4.4. Методи. Методологія. Технологія професійного виховання

Поява нових професійних понять і термінів часто викликають затруднення в розумінні їх змісту і в початкуючих працівників професійної освіти, і в більш досвідчених. Для цього є багато різних і фахових, і світоглядно-політичних, й індивідуально-особистісних причин. Подамо короткий коментар і визначення до функціонально активних у професійній практиці термінів.

Методи виховання – науково обґрунтовані загальні способи педагогічно доцільної суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виховного процесу, спрямовані на досягнення мети виховання. Методологія – вчення про метод, наука про побудову людської діяльності. Науковий метод становить собою сукупність пізнавальних процедур, що визначають умови й способи пізнання. Якщо ж говоримо про методи практичної діяльності в соціально-професійній сфері, то маємо розуміти, що метод тут – це сукупність певних прийомів, дій, методик, що застосовуються в певних соціально-педагогічних умовах і в конкретній сфері соціально-ділової практики (педагогіка, політика, психологія, соціологія, культурологія, медицина, правоохоронна діяльність, соціальна робота та ін.). Методологія складає сукупність методів. У свою чергу вона розглядається як система принципів і способів організації та моделювання теоретичної й практичної дійсності. Методологія розглядається як частина конкретної науки. З іншого боку, методологія є сукупністю основних філософських положень, які відбивають первинні гносеологічні концепції формування й аналізу наукового знання. Технологія (від гр. – майстерність, уміння) виховного процесу – це сукупність методологічних і організаційно-методичних установок, що визначають підбір, компонування й порядок використання виховного інструментарію. Вона визначає стратегію, тактику й техніку організації процесу

професійного виховання. Сучасні технології виховного процесу мають особистісно орієнтоване спрямування, яке передбачає мету формування й розвитку в учня особистісних цінностей. Виховні прийоми визначають використання педагогом-фасилітатором (психологом-тренером, психологом-консультантом) творчих сил і засобів для досягнення конкретного корекційного ефекту. Ефективність виховної технології досягається:

1. Організацією цілісного діяльнісно-виховного процесу відповідно до вимог концепцій професійного виховання, наукових рекомендацій і реальних соціально-професійних потреб.

2. Соціально-ціннісною, цільовою й змістовою спрямованістю професійного виховання, оптимальною його організацією в межах продуктивної моделі, алгоритму технології виховання.

3. Забезпеченням позитивної мотивації в професійному навчально-виховному процесі, розкриттям і максимальною реалізацією внутрішнього позитивного потенціалу кожного учня, що готується отримати фах кваліфікованого робітника в умовах становлення ринкової економіки та формування конкурентоспроможності випускника ПТНЗ.

4. Створенням соціально-професійної атмосфери співпраці, партнерської взаємодії, взаємодоповнення, взаємопідтримки, що забезпечує учню умови для окриленості, натхнення, відкритості й цілісності як суб'єкту професійної діяльності й життєтворчості.

5. Особистим відношенням педагога-наставника до виконання власних професійно-посадових обов'язків на високопрофесійному, креативно-творчому рівні.

6. Максимальним забезпеченням усіх інформаційно-комп'ютерних, фінансових і технологічних потреб.

Критеріями ефективності виховних технологій є:

1. Досягнення виховних цілей, пов'язаних з цілісним соціально-професійним формуванням особистості підлітка.

2. Відповідність виховної діяльності колективу педагогів ПТНЗ об'єктивним

законам виховання, правовим нормам, професійним завданням і потребам учня-підлітка – майбутнього кваліфікованого робітника.

3. Оптимальність системи соціально-професійного виховання і ефективність виховних заходів, тобто відповідність її продуктивної моделі, алгоритму технології.

4. Рівень майстерності, креативності й мистецтва педагога в професійно-виховній взаємодії з учнями ПТНЗ, його особиста роль в організації цілісного діяльнісно-виховного процесу, в розв'язанні практичних завдань к конкретно-ділових чи інтимно-особистісних проблем учнів, що перебувають в умовах становлення, розвитку й адаптації до системи професійних вимог.

1.4.5. Прийоми позитивного психолого-педагогічного впливу в процесі професійного виховання учнів ПТНЗ

Виховні прийоми визначають використання педагогом-фасилітатором (психологом-тренером, психологом-консультантом) творчих сил і засобів для досягнення конкретного корекційного ефекту.

Найбільш поширеними творчими прийомами психолого-педагогічного впливу на професійну молодь з метою формування внутрішньої готовності до фахової діяльності є:

1. Переконавання – це пояснення й доведення правильності чи необхідності певної моделі поведінки, або недопустимості якогось вчинку, що осуджується практикою соціальних відносин між людьми. Як стверджував К.Ушинський, на переконання можна впливати лише переконаннями.

2. Навіювання – суть прийому в тому, щоб вселити конструктивну віру, впевненість учня-підлітка у власні сили, власний генетичний потенціал, Ефективність цього прийому значно посилюється при створенні таких умов, коли вихованець ПТНЗ наочно бачить результати власних зусиль. Прояв можливостей учня-підлітка бажано організовувати на очах однокласників, щоб всі помітили його успіхи, стали ставитися з повагою. В енергоінформаційному аспекті навіювання є, фактично, підтримкою учня-підлітка позитивною енергією вчителя-фасилітатора.

3. Активізація почуттів – свідоме створення педагогом (психологом, майстром виробничого навчання, батьками, адміністрацією ПТНЗ) спеціальної

соціально-професійної ситуації, що активізує нерідко глибоко приховані позитивні почуття й прагнення підлітка, робить їх провідними й вирішальними в перебудові свідомості та моделей поведінки особистості майбутнього кваліфікованого робітника.

4. Організація успіху в діяльності – створення такої соціально-професійної ситуації, щоб учень-підліток міг позитивно (успішно) проявити себе. Успіхи в практичній діяльності надихають учня: у нього проявляється інтерес до неї, він починає більше працювати в напрямку, що приніс йому успіх, повагу друзів, подарував йому мить радості, відчуття власної сили, гідності й самодостатності. Учень проходить в таких соціально-професійних умовах рубікон безсилля, невпевненості, безпорадності: він отримує реальний практичний досвід подолання труднощів, що будуть постійно (більшою чи меншою мірою) траплятися на життєвому шляху.

5. Залучення до цікавої конструктивної діяльності – діяльність, що повністю захоплює увагу учня-підлітка, активізує позитивні прагнення, життєствердні, оптимістичні інтереси й устремління, витісняє із його свідомості негативні (руйнівні для психіки й здоров'я) – потяг до паління, вживання наркотиків, вживання спиртного, передчасного використання власної сексуальної енергії, перегляд кінофільмів, що розбещують, викликають надмірне емоційно-сексуальне збудження, спричиняють неадекватну поведінку тощо.

6. Опосередкування – такий психолого-педагогічний прийом, що допомагає досягати бажаних позитивних змін у поведінці учня-підлітка не прямою вказівкою, як поводитися в певній ситуації, а опосередковано, через якусь проміжну ланку. Такою допоміжною ланкою може бути поставлена учневі умова, виконавши яку він може задовольнити свої потреби, інтереси, бажання. У створеній соціально-професійній виховній ситуації в учня з'являється новий мотив дії, пов'язаний з його інтересами й одночасно спрямований на досягнення наміченої педагогом-фасилітатором мети, що потребує закріплення в свідомості особистості підлітка. Використовуючи опосередкування, необхідно: а) спиратися на найбільш сильні й стійкі інтереси, уподобання, бажання учнів; б) створювати таку соціально-

професійну обстановку, за якої задоволення інтересів пов'язувалося б з подоланням певних недоліків у поведінці учнів-підлітків, що, оволодіваючи професією в умовах ПТНЗ, не повинні забувати про вимоги суспільства та ринкової економіки до якості їх особистісних характеристик. в) психолого-педагогічний вплив має здійснюватися без адміністрування й тиску, без погроз і залякування.

7. Прохання з боку педагога-фасилітатора (психолога, керівника виробничої практики, майстра виробничого навчання) – мобілізує сили вихованця на подолання професійних труднощів, пробуджує енергію радості, впевненості, гордості за самостійно здійснену роботу. Разом з тим прохання педагога (психолога, батьків та інших авторитетних для підлітка дорослих) залучає учня до виконання тієї чи іншої корисної справи, стає моральною вправою. Крім того, прохання допомагає зблизитися з учнем, створити доброзичливі партнерські стосунки. Прохання передбачає також добровільне надання допомоги, тому не сумісне з тиском, зверхністю, диктуванням волі старшого меншому за віком. Прохання ефективне ще й тому, що не викликає внутрішнього супротиву учня-підлітка.

8. Довір'я – прийом базується на вірі в те, що в кожній людині є щось позитивне, на що можна й обов'язково треба стиратися для досягнення конструктивного результату в корекційно-виховній взаємодії з майбутнім кваліфікованим робітником. Цей прийом передбачає доручення учневі певної відповідальної справи, в якій можна ці позитивні якості проявити, ствердити, надійно закріплюючи в моделях подальшої поведінки вихованця. Довіра пробуджує внутрішню енергію мобільності, ініціативності, окриленості; розвиває й закріплює почуття обов'язку й відповідальності.

9. Авансування особистості – прийом означає надання учневі-підлітку певного «блага авансом» з перспективою його позитивної зміни в поведінці, в розумінні власних обов'язків, у ставленні до товаришів чи навчання, до батьків чи педагогів; в реакціях на складнощі чи в стилях комунікації з іншими людьми.

10. Прояв доброти, терпимості, чуйності, безкорисливості, уваги – цей прийом, відображаючи внутрішню суть педагога-гуманіста, в певних соціально-професійних ситуаціях може змінювати психологічну обстановку з негативної на

позитивну, конструктивну, створюючи атмосферу взаємної поваги, відкритості, довіри. За універсальним законом, що діє в світі, подібне притягує подібне. Отже, теплі й доброзичливі почуття педагога активізують такі ж почуття в учнів, створюючи колективну ауру вдячності, доброти, чуйності, доброзичливості, толерантності, партнерської взаємодопомоги.

11. Моральна підтримка й зміцнення віри учня у власні сили – цей психолого-педагогічний прийом спрямований на активізацію творчих сил учня-підлітка. Особливо потрібним є цей прийом у роботі з несміливими, сором'язливими, замкнутими, некоммунікбельними, депресивними, інертними чи травмованими учнями, а також з учнями, що чомусь втратили авторитет в колективі й педагоги в переважній мірі відносяться до них упереджено, помічаючи в їхній поведінці лише негативні сторони характеру.

12. Прояв педагогом власного уміння й досвіду – прийом спрямовується на більш повне, нестандартне розкриття майстерності й ерудиції педагога з метою підвищення власного авторитету, що особливо важливо в групах професійної молоді, де збираються майже некеровані «ерудити» (чи педагогічно занедбані учні-підлітки, які люблять «перевіряти» знання педагогів). Педагоги мають знати інтереси таких «ерудитів» і вміти в доречній соціально-професійній ситуації проявляти власні уміння (гра на музичному інструменті, прояв вправності й спритності в спортивних змаганнях, участь у концертах самодіяльності, демонстрування власних ручних виробів та ін.).

Орієнтиром для педагога-психолога в організації й проведенні комплексу професійних виховних впливів може бути (за М.Поташником) такий комплекс психолого-педагогічних заходів: 1. Урахування результатів вивчення особистості учня та колективу, в якому він навчається під час організації й проведення професійно-виховних заходів. 2. Комплексне проектування цілей професійного виховання, психофізіологічного розвитку учнів-підлітків, пізнавальних завдань, конкретизація їх, виділення домінуючих для певних умов завдань, визначення завдань для самостійної роботи та дослідження. 3. Вибір оптимального змісту професійно-виховної роботи. 4. Добір і оптимальне поєднання форм і методів. 5.

Координація впливів різних індивідуальних і колективних суб'єктів на особистість учня. 6. Організація самовиховання учнів-підлітків, всебічний розвиток їх самодіяльності, самоврядування. 7. Економія часу. 8. Організація конструктивно-доброзичливого спілкування педагогів з учнями й учнів між собою та з педагогами й батьками. 9. Використання можливостей оптимальної організації навчання в інтересах оптимального процесу професійного виховання. 10. Постійне поліпшення умов виховної роботи. Орієнтовний план організації праці заступника директора ПТНЗ з виховної роботи наведено у додатку 10.

1.4.6. Психолого-педагогічні рекомендації для успішного здійснення індивідуальної корекційної взаємодії з учнями ПТНЗ

Досвід практичної роботи з учнівською молоддю та вивчення позитивного досвіду психологів, педагогів-новаторів, адміністрації та майстрів виробничого навчання, що тривалий час працюють в закладах професійно-технічної освіти, дозволяє зробити узагальнення й висловити такі рекомендації:

1. Ставити до учнів єдині вимоги. Треба постійно прагнути до найбільшого зближення позицій педагогів-керівників й учнів-підлітків для недопущення втрати авторитету старших наставників серед учнів-підлітків.

2. Адекватність і доречність професійно-корекційних вимог, їх відповідність можливостям учнів. Надання учневі права самому визначати головні інтереси власного життя. Необхідно враховувати, що нав'язування педагогами й батьками учневі власних стандартів, стереотипів й чужих йому інтересів викликає досить часто в учня почуття невпевненості, неповноцінності, другорядності, а інколи й агресії.

3. Заохочення активності, відкритості, готовності до творчої співпраці. Це дає можливість своєчасно інтелектуально «завантажити» гіперактивних і неорганізованих учнів корисними й захоплюючими справами, не залишаючи їм вільного часу на бездіяльність чи порушення ритму життя колективу учнів.

4. Уникати наклеювання ярликів. Педагог не має права вступати в «боротьбу» з учнями-підлітками, не має права забувати, що учень перебуває в стані розвитку. Крім того, за будь-яких прикрих професійних ситуацій треба пам'ятати, що учні є

всього на всього дзеркалом (часто «кривим») світу дорослих. Перегляд педагогами своїх негативних і категоричних суджень про «важких і поганих» учнів, швидка позитивна реакція в складних психологічних ситуаціях, витримка й самоволодіння, заохочення зусиль учнів-підлітків по усвідомленню своїх недоліків і моделей поведінки,— все це сприяє гармонізації взаємостосунків з учнівською молоддю.

5. Забезпечення учню психоемоційного комфорту. Не бажано, щоб учень (учні) сприймав (сприймали) педагогів як чужу (а тим більше жорстоку!) людину, настроєну проти них, проти їх молодіжних «витівок», «приколів», «жартів». Найдоречніше, коли педагоги й психологи будуть мудро й доброзичливо сприймати учнів такими, які вони є з усім багажем їх «ерудиції», «досвіду», «реагувань» та «уподобань»; гідно й спокійно сприймати їхні «уколи» й «шпильки», проявляючи стриманість й культуру конструктивного реагування.

6. Використання похвали й заохочення. Гіперактивних і свавільних учнів доречно буває підтримувати похвалою за поліпшення навчальної діяльності, за більш якісне виконання інших професійних обов'язків, за поліпшення моделей поведінки, за інші морально-етичні вчинки по відношенню до інших людей. Учень починає розуміти, що його вчинки мають вплив позитивний чи негативний на зовнішній світ людей, їх настрій, самопочуття; визначають ставлення до нього, як носія й творця певних ситуацій; мають цінність для його власного авторитету й здоров'я (а в перспективі матимуть значення для його власного професійного зростання, утвердження, кар'єрного іміджу).

7. Посилення контролю. Цього потребують перш за все учні імпульсивні, холеричного темпераменту. Необхідно рідше використовувати адміністративні (чи інші) покарання, а частіше вживати такі засоби виховного впливу, як стимуляція зразкової поведінки, демонстрування почуття засмучення за проступки учня, відмова від схвалення й підтримки.

8. Застосування кардинальних мір аж до покарання через тимчасове обмеження прав і свобод, відмову в бажаному(премія, відзнака, нагорода, екскурсія, надання певних матеріальних пільг, участь у певних цікавих заходах і т.д.), зміну стилю й тональності в спілкуванні тощо.

9. Активне орієнтування на прийоми самовиховання. Процес організації самовиховання передбачає опанування учнями спеціальними прийомами активної й зацікавленої роботи над собою. Педагоги й психологи мають учнів-підлітків обирати для певної життєвої ситуації найадекватніші прийоми самовиховання. Коротко охарактеризуємо найважливіші з них, зокрема:

9.1. Самопідбадьорювання. У процесі життєдіяльності учні часто відчують безпорадність, розгубленість, втрачають владу над собою, не вірять в свої сили, здібності й можливості. Так, багато хто з учнів вважають непосильним зрозуміти й засвоїти програмний матеріал з фізики, хімії, математики, іноземної (чи будь-якої іншої) мови. Підбадьорювати себе можна різними способами: один звертається до свого минулого досвіду, коли він зумів подолати свою сором'язливість, нерішучість, розгубленість; другий уявляє, як він докладе зусиль у майбутньому й обов'язково подолає перешкоду; третій звертається за підтримкою до свого улюбленого героя з художньої літератури чи кінофільму, який завжди досягає мети, не боїться труднощів, долає перепони; четвертий допомагає собі самонавіюванням, переконуючи себе, що в нього все буде добре, що він знайде сили довести розпочату справу до завершення. Педагоги й психологи повинні пояснювати учням, що дорослі теж можуть боятися, розгублюватися, гніватися на себе, не завершувати розпочаті справи, не виконувати обіцянок, але з цим треба розлучатися, щоб бути більш успішним, щасливим, здоровим, цілісним, повноцінним, само реалізованим.

9.2. Самопереконання – полягає в тому, що учню пропонують в певній ситуації знайти аргументи та за їх допомогою переконати себе в тому, що він зробив правильно (конструктивно) чи неправильно (деструктивно). Дуже важливо навчитись у конфліктній ситуації переключати свої емоційні думки на приємні, радісні, доброзичливі, які відволікають від конфлікту, заспокоюють.

9.3. Самопереключення – суть цього прийому в тому, що при конфліктній ситуації учень зусиллям власної волі свідомо переключає себе, свої думки, щоб заспокоїтися, подолати гнів і роздратування, бажання здійснити якийсь негативний вчинок (вдарити, подратися, нагрубити, вилаятися, забрати щось). З цією метою згадуються приємні події, слова, ситуації, що гармонізують почуття, заспокоюють,

попереджають загострення конфлікту, його розвиток до апогею. Самопереключення можна здійснювати й діями, які викликають позитивні емоції. Учні пропонується в конфліктній ситуації зайнятися улюбленою справою: малювання, майстрування, випилювання, поливання квітів, читання книги, догляд за саджанцями, зустріч з авторитетною особою тощо.

9.4. Самонавіювання – цей прийом застосовується тоді, коли учневі треба подолати в собі страх перед труднощами, невпевненість у своїх силах, нерішучість. Самонавіювання можливе при відносно високому рівні розвитку особистості підлітка. Цей прийом вимагає усвідомлення учнем недоліків свого характеру, моделей негативної поведінки, бажання позбутися власних недоліків, а також наполегливості й сили волі. У процесі самонавіювання учень впливає на себе, повторюючи певні позитивні судження, настанови, накази («Я впевнений у собі», «Я можу спокійно слухати зауваження», «У мене багато сил і я виконаю цю справу»). Самонавіювання формує в учня (учнів) вміння володіти собою, своїми почуттями, емоціями, поведінкою, вчинками; прагнення до всебічного розвитку й пізнання самого себе.

9.5. Самозаохочення – застосовується в тих випадках, коли після подолання труднощів складне завдання виконано. До нього доречно вдаватися й тоді, коли необхідно подолати власні негативні риси характеру.

9.6. Самопримус – виражається в добровільному виконанні запланованого. Самопримус важливо рекомендувати учням, в яких не сформована сила волі, які внутрішньо не організовані. Доречно порекомендувати учням такого типу організуючу пам'ятку:

1. Не очікуй вказівок, підказок, розпоряджень, наказів, доручень. Дій за власною ініціативою! Будь господарем власних бажань! Сила в тобі! Користуйся нею розумно й доречно!

2. Тільки той долає труднощі, хто сам собі командир!

3. Люби себе. Не забувай рішуче й наполегливо примушувати себе діяти тоді, коли треба долати лінощі, втому, страх, поганий настрій.

4. Люби себе. Наполегливо долай усе, що заважає досягненню мети, і

передусім недоліки власного характеру.

5. Сильний тільки той, хто має владу над собою.

9.7. Самозаборона – реалізується через свідоме позбавлення себе чогось приємного, бажаного, давно очікуваного. Її доречно застосовувати в тих випадках, коли не дотримано обіцянки, даного слова, коли порушена певна професійно-ділова чи інтимно-особистісна домовленість. Самозабороною розвивається велика сила волі.

9.8. Самонаказ – полягає він у прийнятті особистістю учня-підлітка твердого рішення ніколи не відступати від морально-етичних принципів, завжди поводитися тільки належним (зразковим) чином. Дотримання власного наказу зміцнює волюву сферу особистості, викликає самоповагу, робить учня морально стійким у різних життєвих ситуаціях, загартовує характер в цілому.

9.9. Самоосуд – особливість його полягає в тому, що учень, звітуючи перед своїм власним сумлінням, виявляє незадоволення своїми діями, вчинками, поведінкою, результатами досягнутого. Самоосуд породжує бажання якомога швидше виправити допущені промахи й поліпшити кінцевий результат власних зусиль з конкретного завдання.

9.10. Самооцінка – суть прийому зводиться до зважування в думках своїх можливостей. Сприяє розвитку вміння учня дивитися на себе збоку, виробляє навички об'єктивно оцінювати власні вчинки, допомагає долати недоліки поведінки. Цей прийом запобігає переоцінюванню своїх можливостей, підвищує вимоги до себе.

9.11. Самоконтроль – полягає в систематичному фіксуванні (подумки чи письмово) свого стану, поведінки, вчинків для того, щоб виконувати прийняті самозобов'язання, попереджувати небажані прояви. Самоконтроль виконує функцію внутрішнього саморегулятора, самоконтролера поведінки; є свідченням становлення самостійності й соціально-професійної зрілості, психологічної готовності нести відповідальність за себе перед собою й суспільством в цілому.

9.12. Самоаналіз – включає свідомі критичні роздуми особистості учні над власною поведінкою, окремими вчинками, стилем життя, стосунками з друзями та

ін. Самоаналіз допомагає розкривати причини успіхів чи невдач, розвиває самосвідомість і сприяє самопізнанню.

1.4.7. Психолого-педагогічні передумови формування готовності учнів ПТНЗ до професійної діяльності

Процес формування готовності особистості майбутнього фахівця до професійної праці забезпечується такими психолого-педагогічними передумовами:

1. Необхідно стимулювати прагнення до самостійного вибору мети, задач і засобів їх вирішення. Особистість, яка не звикла діяти самостійно, браги на себе відповідальність за прийняті рішення, втрачає здатність до самостійності, а значить і до особистісної свободи та незалежності.
2. Неодмінно формувати в учнів упевненість у своїх силах, віру в свою здатність вирішити ті чи інші проблеми (задачі), не варто пригнічувати ініціативу та інтуїцію учнівської молоді в процесі професійної підготовки.
3. Заохочувати в учнів схильність до ризикованої поведінки. Спеціальні дослідження показують, що схильність до ризику є однією з фундаментальних рис суб'єкта, стрижневим компонентом емоційно-вольової сфери, що визначає здатність до поведінкової активності в ситуації невизначеності.
4. Не допускати формування конформного мислення, боротися з орієнтацією на думку більшості, інакше виховуємо особистість схильну до зміни власних переконань, установок та поведінки під дією щонайменших зовнішніх впливів.
5. Необхідно формувати чутливість до суперечностей, вміння знаходити і свідомо формулювати їх. Основна функція протиріч у розумовій діяльності полягає в їх здатності бути джерелом нових питань і гіпотез, нових творчих починань.
6. Обов'язково використовувати завдання відкритого типу, що передбачають альтернативні рішення. Продукування можливих рішень суттєво підвищує показники самостійності, гнучкості й оригінальності мислення.
7. Доцільно спиратися на позитивні емоції, оскільки негативні емоції пригнічують прояви креативності й творчості в учнівської молоді.
8. Всіляко сприяти розвитку позитивної самооцінки, почуття власної гідності та поваги до власної індивідуальності.
9. Розвивати в майбутніх фахівців соціально-комунікативні вміння, зокрема, налагоджувати професійно- ділові контакти, ефективно підбирати партнерів, вести переговори,

домовлятися, прогнозувати й подальшу співпрацю. 10. Необхідно актуалізувати в структурі професійної підготовки шляхи та методи оволодіння презентаційними вміннями - рекламувати себе, свій досвід, схилити інших до своєї точки зору через вибір слів, володіти техніками спілкування з партнерами, роботодавцями тощо.

Психологічна готовність учня – вирішальна умова швидкої адаптації до умов праці, подальшої професійної реалізації та підвищення кваліфікації.

Традиційна форма організації професійно-виробничого навчання учнів має ряд недоліків: недостатність управління навчально-виховним процесом внаслідок відсутності повноцінного зворотного зв'язку; низький рівень активізації; недостатня індивідуалізація виховного процесу, що негативно впливає на процес фахової підготовки учнів. Тому доцільним є використання рівноважно-корекційних програм формування професійної готовності майбутніх фахівців, які б забезпечували особистісний розвиток, соціалізацію та професіоналізацію кваліфікованих робітників.

Психологічна готовність визначається як позитивне активодіюче ставлення учня до професійної діяльності і до себе як до потенційного професіонала. Тому формування готовності учнів до професійної діяльності, перш и все, має спрямовуватися на пізнання себе, своїх індивідуальних особливостей і можливостей; усвідомлення своїх інтересів, мотивів, бажань; звільнення від неправильних уявлень про себе. Психологічна готовність до професійної діяльності має охоплювати, з одного боку, багаж професійних знань, умінь і навичок, а з іншого – риси особистості самодостатнього фахівця: моральний потенціал, підприємницькі здібності, працездатність, що забезпечать успішне виконання професійних обов'язків та функцій. У процесі виховання психологічної готовності учнів як майбутніх робітників до праці потрібно акцентувати увагу на розвитку: а) особистого прагнення учнів застосувати набуті знання в обраній професійній сфері, що виражається в їх позитивному ставленні до праці, бажання, підвищувати кваліфікацію, вдосконалювати свою підготовку; б) професійних ідеалів, поглядів, принципів, переконань, економічного світогляду, готовності діяти в практичних ситуаціях; в) соціально-комунікативної активності майбутніх кваліфікованих

робітників, здатності встановлювати ділові контакти, вмінні взаємодіяти й підтримувати партнерські відносини та продуктивно працювати в колективі; г) вольових процесів, що забезпечують успішний перебіг і результативність навчально-професійної підготовки учнів, емоційної сприйнятливості, цілеспрямованості, самоволодінні, рішучості, самостійності, самокритичності, креативності, відповідальності, самоконтролі; д) впевненості в своїх силах, прагненні наполегливо й до кінця доводити розпочату справу, здатності вільно керувати своєю поведінкою та професійною працездатністю при виконанні професійних функцій; е) емоційно-ціннісних почуттів учнів, адекватної самооцінки, позитивного самосприйняття як суб'єкта робітничої діяльності; є) асертивної поведінки, що визначається здатністю захищати свої права та інтереси, вмінням відстоювати власну позицію та переконання, бути впевненим у собі та у своїх діях, рішучим і наполегливим у досягненнях своєї мети, при цьому не принижуючи права та гідності інших.

Як довготривалий процес, психологічна готовність формується за допомогою впровадження спеціальних форм навчання: лекційних, практичних та тренінгових занять, моделювання відповідної діяльності, складання професіограм і психограм, узагальнених експертних характеристик, дискусій, ігрових методів (ділові та соціальні ігри, вправи). Формування готовності учнів до професійної праці має спрямовуватися на професійний рівень конкретної діяльності, як на певний орієнтир, еталон майбутньої праці, тобто професійну підготовку слід пов'язувати з виконанням не тільки навчальних завдань, а й обов'язково таких, що максимально наближені до реальних виробничих умов. Доречно на навчальних і корекційно-розвивальних тренінгових заняттях створювати такі умови, за яких ці заняття сприяли б не тільки конкретизації, поглибленню й закріпленню знань учнів, а й впливали б на формування творчо-позитивного ставлення до цих знань, відпрацьовувалися б професійні навички та вміння, розвивалося б економічне мислення та ефективна підприємницька поведінка.

Доходимо висновку, що доцільно впроваджувати й особистісно професійно орієнтовану програму формування готовності учнів до праці, яка розроблялася б на

основі положень особистісно-діяльнісного підходу та з урахуванням структурної моделі психологічної готовності учнів до трудової професії.

Розвиток психологічної готовності до трудової діяльності учнів ПТНЗ варто здійснювати на методологічних засадах особистісно-діяльнісного підходу. Зазначимо його переваги: 1) сприймається цілісна особистість учня в сукупності притаманних йому інтегральних якостей та властивостей; 2) у центрі актуального сприйняття й усвідомлення виявляється цілісна структура професійно-трудової діяльності, на яку безпосередньо проектується окремі якості робітника; відтворюючи цю структуру, учень отримує можливість безпосередньо перевірити себе, виявити свої індивідуальні можливості та межі запозичення зразків професійної діяльності і поведінки; 3) контакти між інженерно-педагогічними працівниками й учнями виступають чинником взаємодії, посилюють ефективність впливу, можливості безпосереднього зворотного зв'язку і поточної корекції; 4) ведуча роль у діяльності надається вектору «мотив – мета», тобто спрямованості учня як суб'єкта праці на досягнення конкретного результату.

У межах особистісно-діяльнісного підходу суттєво змінюються орієнтири, за якими відбувається активна взаємодія життєдіяльності молодшої особистості з соціальним середовищем і професійними ситуаціями. В умовах професійної підготовки учнів психологічна готовність до праці стає часткою їх життєвого самовизначення. Основна увага майбутнього фахівця спрямована на усвідомлення рівня відповідності обраній професії, враховуючи свої базові потреби й очікування, пошук можливостей адаптації цієї діяльності до себе.

Покращення економічного становища держави можливе за умови активної участі всього населення, зокрема молодих кваліфікованих спеціалістів - випускників ПТНЗ. Складні організаційно-економічні та соціально-психологічні умови вимагають нового бачення ролі профтехнічної освіти в житті учнівської молоді, зокрема в її становленні як особистості, в розвитку індивідуально-професійних якостей та здібностей, у формуванні їх психологічної готовності до трудової діяльності в умовах ринкових відносин. Ефективна корекційна робота, спрямована на формування соціально-професійної зрілості й готовності до трудової діяльності

учнів ПТНЗ, можлива за умов цілеспрямованого впровадження системи психолого-педагогічних заходів.

Запропонований діагностичний інструментарій, методичні рекомендації та корекційна програма розвитку психологічної готовності учнів до праці можуть бути використаними іншими педагогічними колективами ПТНЗ для впровадження й поглиблення новим творчим досвідом педагогів-практиків. Можливо, доречно буде включати для удосконалення моделювання внутрішнього світу особистості учня крім інформаційно-пізнавального, рефлексивно-цілеутворювального, творчо-пошукового та розвивального етапів інші елементи з метою більш результативних впливів на становлення мотиваційного, когнітивного, комунікативного та емоційно-ціннісного компонентів готовності учнів до професійної праці. Ефективність реалізації на основі діагностичного інструментарію корекційної програми розвитку готовності до трудової діяльності майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечується такими психолого-педагогічними умовами як: активізацією пізнавальної діяльності учнів на інтенсифікацію розвитку когнітивної компетентності; становленням особистісної спрямованості учнів на умотивоване оволодіння робітничою професією; розвитком ділової контактності на засадах соціально-комунікативної активності; формуванням емоційно-ціннісного почуття власної гідності та самоповаги.

Комплекс запропонованих організаційно-методичних матеріалів може бути використаний заступниками директорів ПТНЗ з виховної роботи, інженерно-педагогічними працівниками, фахівцями соціально-психологічних служб центрів професійно-технічної освіти, а також психологами-консультантами служб зайнятості при підготовці учнів до професійної самореалізації на сучасному ринку праці з урахуванням вимог роботодавців і ринкової економіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская . –М.: Мысль, 1991. – 301 с.
2. Аносов І.П. Педагогічна антропологія. Навчальний посібник / І.П. Аносов. – К.: «Твім інтер», 2005. – 262 с.
3. Беденко С.С. Використання принципу професійної спрямованості у закладах профтехосвіти / С.С. Беденко // Удосконалення технологій та методики проф. навчання: зб. наук,

- праць, / М-во культури та мистецтва України. Об. метод. кабінет учб. закладів. – К., 2001. – С. 13-18.
4. Бессонова Т. Психологічна служба в системі професійно-технічної освіти: теоретичні освіти / Т. Бессонова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2005. – № 1. – С.136-146.
5. Варій М.Й. Психологія особистості: Навчальний посібник / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2008. – 592 с.
6. Вірна Ж.П. Основи професійної орієнтації: навч. посіб. / Ж.П. Вірна. – Луцьк: РВВ «Вежа», 2003. – 156 с.
7. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації / Вітковська О.І. – К.: Науковий світ, 2001. – 92 с.
8. Гейко В.І. Підготовка робітників в умовах ринку, взаємодія професійно-технічного авчального закладу та підприємства-замовника: метод, посіб. / В.І. Гейко. – Львів: Євросвіт, 2001. – 112 с.
9. Добренко І.А. Працевлаштування: психолого-діагностичний практикум / І.А. Добренко. – К.: Наук, світ, 2004. – 46 с.
10. Дретвер Б.Л., Закатнов Д.О., Мачуський В.В., Пасічник Н.О. Основи підприємницької діяльності: Навчальний посібник. – Кіровоград: Поліграфічно-видавничий центр «ІМЕКС-ЛТД», 2004. – 226 с.
11. Енциклопедія освіти /Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
12. Захарук Т.В. Самопізнання та самовдосконалення: корекційно-тренінгова програма формування позитивної «Я-концепції» підлітків девіантної поведінки / Захарук Т.В. – Чернівці: Рута, 2007. – 72 с. (Чернівецький національний ун-т ім. Юрія Федьковича).
13. Камінецький Я.Л. Актуальні проблеми підготовки робітничих кадрів в умовах становлення ринкових відносин / Я.Л. Камінецький // Проф.-техн. освіта. – 2000. – № 2. – С.4-8.
14. Карпенко Г.В. Психологія праці та вибір професії: навч.-метод, посіб. / Карпенко Г.В. – Суми: Університ. книга, 2008. – 168 с.
15. Корольчук М.С. Психодіагностика: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М.С. Корольчук, В.І. Осьодло. – К.: Ельга, Ніка-Центр, 2004. – 400 с.
16. Кузікова С.Б. Теорія і практика вікової психокорекції: Навчальний посібник. / С.Б.Кузікова. – Суми: « Університетська книга», 2006. – 667 с.
17. Лемак М.В. Психологу для роботи: діагностичні методики / М.В. Лемак, В.Ю. Петрище – Ужгород: Вид. Олександрії Гаркуші, 2011. – 615 с.
18. Литовченко Н.Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання.тасаморегуляції/ Н.Ф. Литовченко. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 72 с.
19. Максименко С.Д. Психологія в соціальній та психологічній практиці методологія, методи, програми, процедури / С.Д. Максименко. – К.: Наук. думка, 1998. – 226 с.
20. Максимюк С.П. Педагогіка: Навчальний посібник / С.П. Максимюк. – К.: Кондор, 2005. – 667 с.
21. Марченко І.Б. Психологічний моніторинг ставлення учнівської молоді до робітничих професій технічного профілю: наук.-метод. посіб. / І.Б. Марченко. – Кременчук: вид-во ПП Щербатих О.В., 2008. – 100 с
22. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Изд-во Московского психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 400 с.
23. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід: Навчальний підручник / О.Т. Боришполець, Л.А. Найдьонова, Г.В. Мироненко та ін. – К.: Міленіум, 2010. – 440 с.
24. Павлова Г.В. Психологічна готовність випускників ПТУ до трудової діяльності / Г.В.Павлова // Психолог. – 2006. – №15.–С. 9-16.
25. Панок В.Г. Практична психологія. Теоретико-методологічні засади розвитку. Монографія / В.Г. Панок. – Чернівці: Технодрук, 2010. – 486 с.
- 26.. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка: новітні освітні технології: Навчальний посібник / С.С. Пальчевський – К.: Кондор, 2005.– 351 с.

27. Пальчевський С.С. Сугестопедія: Навчальний посібник / С.С. Пальчевський. – К.: Кондор, 2006. – 360 с.
28. Пашнєв Б.К. Психодіагностика обдарованості / Б.К. Пашнєв. – Х.: Основа, 2007. – 128 с.
29. Підприємницькі підходи в професійно–технічній освіті: матер. міжнар. проекту / [Н.А. Кутова, В.П. Кондратьєва, В.І. Овчаренко та ін.]. – К.: Наук. світ, 2003. – 80 с.
30. Побірченко Н.А. Людина і праця: навч. посіб. / Н.А. Побірченко та ін. – К.: Наш час, 2006. – 180 с.
31. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: монографія // Н.А. Побірченко. – К.: Знання, 1999. – 285 с.
32. Побірченко Н.А. Формування партнерської ділової поведінки / Н.А. Побірченко. – К.: Преса України, 1995. – 37 с.
33. Поліщук С.А. Методичний посібник з психодіагностики: навч.–метод. посіб. / С.А. Поліщук. – Суми: ВТД «Університет. Книга», 2009. – 442 с.
34. Психодіагностика / [упоряд. Л.Терлецька, О.Главник]. – К.: Шк. світ, 2002. – 112 с.
35. Професійна діагностика / Авт.–укл. М.С. Янцур. – Рівно, 1995. – 158 с.
36. Пряжников Н.С. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников – М., 2001. – 467 с.
37. Психологія особистості. Підручник для студентів ВНЗ / С.Д. Максименко. – К.: КММ, 2007. – 226 с.
38. Психологія особистісно орієнтованої професійної підготовки учнівської молоді: наук.–метод. посіб. / [Г.О. Балл, М.В. Бастуй, А.В. Вихруш та ін.]; під ред. В.В. Рибалка. – К.: АПН України. Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 2002. – 388 с.
39. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / В.В. Рибалка. – К.: ІПППО АПН, 1998. – 160 с.
40. Рибалка В.В. Психологія професійного самовизначення для здорових старшокласників / В.В. Рибалка. – К.: ІПППО АПН України, 2004. – 25 с.
41. Рибалка В.В. Психологія праці особистості: [навч.–метод. посіб.] / В.В. Рибалка. – К.: АПН України; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти; КМПУ ім. В.Д. Грінченка, 2006. – 59 с.
42. Сергеєнкова О.П. Вибір стратегії розвитку професійної індивідуальності: Психодіагностика у професії / Сергеєнкова О.П. – К.: Науковий світ, 2004. – 86 с.
43. Скиба М.Є. Теорія і практика професійно–орієнтаційної роботи з молоддю: навч. посіб. / Скиба М.Є., Коханко О.М. – Хмельницький: ХНУ, 2007. – 322 с.
44. Терлецька Л. Шкільна психодіагностика / Л. Терлецька. – К., 2003. – 120 с.
45. Фіцула М.М. Відхилення в поведінці неповнолітніх: шляхи їх попередження та подолання: Навчально–методичний посібник / М.М. Фіцула, І.І. Парфанович. – Тернопіль: Навчальна книга «Богдан», 2008. – 432 с.
46. Хроленко А.Т. Самоменеджмент: для тех, кому от 16 до 20 / А.Т.Хроленко. – М.: Экономика, 1996. – 139 с.

РОЗДІЛ 2. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ У МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

2.1. Ціннісні орієнтації як предмет наукових досліджень

Проблемою цінностей, ціннісних орієнтацій займаються представники різних

наук, але кожна наука розглядає ціннісні орієнтації зі своєї точки зору. У філософській літературі ціннісні орієнтації розглядаються на рівні пізнання соціальної суті людини. Дослідження вчених-філософів В.Алексєєвої, Л.Буєвої, Л.Воловича, С.Дробицького М.Кагана, Л.Смирнова, В.Тугаринова, Б.Чагаріна та інших дозволяють розглядати ціннісні орієнтації як важливу характеристику особистості, елемент її структури, який детермінує та регулює мотивацію та дії особистості.

Науковий аналіз соціологічного аспекту ціннісних орієнтацій міститься у роботах Є.Біляєвої, В.Водзинського, А. Дравомислова, І.Кона, В.Ядова та інших. В зазначених дослідженнях ціннісні орієнтації аналізуються через характеристику соціальних якостей особистості; її статусу у соціальній структурі суспільства.

Психологічний аспект ціннісних орієнтацій представлено в роботах Б.Ананьєва, Л.Божович, Л.Вигодського, О.Леонтьєва, Н.Морозова, В.Мясіщева, С.Рубінштейна, П.Якобсона та ін. Дослідження цих вчених дозволяють розглядати ціннісні орієнтації як одне з головних утворень соціальної позиції особистості.

Педагогічний аспект ціннісних орієнтацій розглядався в роботах І.Беха, П.Блонського, А.Макаренка, Є.Потапової, О.Сухомлинської, С.Шатського у зв'язку з розглядом цілей і цінностей що формуються у учнів в різних видах їх діяльності, а також надають особистий смисл діяльності та вчинкам особистості. Питання формування ціннісних орієнтацій у учнів знайшли своє відображення в дослідженнях Ю.Білова, І.Беха, Б.Бушелевої, Е.Варнакового, П.Васильєва, С.Бершловського, Л.Воловича, І.Дубровіної, В.Круглова, Т.Мальковської, К.Радіної та ін.

Процес формування професійних ціннісних орієнтацій майбутніх кваліфікованих робітників досліджено в роботах Д.Закатнова, П.Ігнатенко, Г.Прозументової, В.Корсунова, З.Павлютенкової.

В рамках проблем професійного самовизначення аспект цінностей та ціннісних орієнтацій особистості висвітлювався зарубіжними вченими в контексті дослідження професійного «Я-образу» (К.Роджерс), моделей розвитку в професійному самовизначенні (Д.Сьюппер) та вітчизняними психологами в

контексті ставлення до цінностей, та ціннісне самовизначення (В.Брожик, С.Василюк), мотивації діяльності (В.Асєєв, О. Леонтьєв) професійного самовизначення (Є.Борисова, Д.Закатнов, Є.Климов, С.Крягжде, О.Мельник, М.Пряжников).

Незважаючи на те, що проблема формування професійних ціннісних орієнтацій досліджувалася тривалий час філософією, соціологією і психологією, вона не втратила своєї актуальності, про що свідчать постійні дискусії на сторінках видань найрізноманітнішого спрямування – від суто академічних, спеціалізованих і до тих, що орієнтуються на масового читача.

Гострота, якої ціннісна проблематика набула останнім часом, лише підкреслила необхідність розробки більш конструктивного підходу до її розв'язання і створення для неї надійнішої науково обґрунтованої фактологічної бази.

Стосовно порушеної проблеми, то спільною основою, яка дозволяє об'єднати зусилля багатьох спеціалістів, передовсім психолого-педагогічного профілю, може слугувати гуманістичний підхід, що у своєму конкретно-науковому вигляді реалізується у принципі особистісно орієнтованого навчання й виховання. Категорії цінності належить, на наш погляд, провідне місце, адже саме за її допомогою відкривається реальна можливість пояснення низки стрижневих психолого-педагогічних проблем як теоретичного, так і практичного порядку.

На особливу увагу в цьому контексті заслуговують питання детермінації та закономірностей розвитку ціннісних станів свідомості упродовж одного з важливих онтогенетичних етапів життєвого шляху особистості, яким є етап налаштування до праці. Досвід психологічного дослідження особистості майбутнього кваліфікованого робітника у новій для нього інституалізованій формі діяльності і в нових умовах оволодіння ним засобами діяльнісного існування свідчить про суттєві трансформації, що відбуваються в цей період у внутрішніх зв'язках особистісної організації, які у свою чергу призводять до появи якісних змін або новоутворень. Завдяки їм особистість піднімається на інший рівень самоорганізації та самовияву у складній і динамічній системі взаємозв'язків із навколишньою дійсністю, передовсім із референтною групою. Ідентифікація з цією групою постає, як відомо,

суттєвою передумовою професійного і особистісного розвитку кваліфікованого робітника, побудови системи його ціннісних орієнтацій як особливої форми реалізації ставлення особистості до власного «Я», майбутньої професії і соціального оточення.

Аналіз літератури із відповідної тематики дозволяє констатувати, що переважна більшість досліджень психологічних особливостей майбутніх робітників як окремої соціальної спільноти обмежується фіксацією тих або інших психічних феноменів на окремому, обмеженому певним часом відрізку, а відтак не виходить за рамки статичної моделі особистості. Водночас проблема дослідження психологічних механізмів розгортання особистості, зокрема її ціннісних орієнтацій, від початку до завершення вибору професії і власної самоіндефікації у можливому професійному просторі залишається недостатньо розробленою.

2.2. Ціннісна сфера особистості як предмет психолого-педагогічного дослідження.

У параграфі розглянуто теоретичні підходи до проблеми цінностей у сучасній психології, а також проаналізуємо тенденції розвитку уявлень про місце і роль ціннісних орієнтацій особистості з огляду на налаштування на професійно-виробничу сферу майбутньої діяльності індивіда, визначимо та схарактеризуємо комплекс факторів, якими спричиняється динаміка і своєрідність системи ціннісних орієнтацій особистості.

Слід зазначити, що сучасна педагогічна і вікова психологія відчуває гостру нестачу у теоретичних і імперчних досліджень з ціннісної проблематики, пов'язаної з виробничою діяльністю. Особливої гостроти критична рефлексія набула в психології за останні роки, саме в той час, коли соціально-економічна ситуація і політична нестабільність надали їй чи не найкращі можливості для доведення продуктивності власних концептуальних засад і необмежені перспективи реалізації в експериментальній верифікації своїх інструментальних засобів. Головними причинами парадоксального становища, що склалося на сьогодні, у найбільш опосередкованому вигляді, є, за даними здійсненого нами аналізу літератури,

недостатня розробленість феноменології ціннісної орієнтації на обрання робітничої професії, і, особливо, у галузі професійної підготовки як об'єкта психологічного дослідження, а також проблеми константного-варіабельного (статичного-процесуального) у процесі розвитку особистості в цілому і її виробничо-орієнтованої ціннісної свідомості зокрема.

Важливого значення з огляду на логіку конструювання, загальної стратегії і засобів розгортання процедури емпіричного дослідження набуває вирішення таких питань: а) аналіз та узагальнення сучасного стану теоретико-методологічної розробки у загальній, віковій і педагогічній психології категорії віку та проблеми вікової періодизації як вихідних для повноцінної реалізації динамічного підходу до вивчення психічного, зокрема до перебігу виборів особистістю життєвих цінностей упродовж певного і специфічного для неї етапу онтогенезу (працездатний вік); б) виокремлення і обґрунтування детермінант, умов і особливостей зазначеного перебігу і визначення на цій підставі адекватних засобів емпіричного дослідження; в) з'ясування концептуальних засад та емпіричних референтів, якими пояснюються і доводяться у літературі спроби розв'язання проблеми співвідношення константного-варіативного у розвитку психічного, зокрема у розвитку ціннісних станів свідомості студентської молоді на етапі її професійної підготовки.

Очевидно, що успішне розв'язання порушеної проблеми співвідношення характеру і особливостей динаміки ціннісних орієнтацій молоді потребує з'ясування сутності таких стрижневих понять, як вік і цінність (ціннісні орієнтації). Як засвідчив здійснений нами аналіз літератури з відповідного напрямку, саме невизначеність понятійного статусу останніх можна пояснити ту строкатість поглядів і прийомів у дослідженні згаданої проблеми, яка не дозволяє дослідникам дійти якщо не загальноприйнятого, то принаймні тимчасового консенсусу.

Започаткований Б.Ананьєвим напрямок комплексного дослідження юнацького віку як особливої стадії онтогенетичного розвитку людини незабаром вийшов за межі досить чітко окресленої засновником цього напрямку вікової періодизації і почав розглядатися не тільки як певний етап інституалізованої форми організації і керування розвитком особистості у певних умовах життєдіяльності (студентський

вік), але й значно ширше, а саме – у контексті категорії дорослості як такої (Б.Ананьєв, М.Головатий, О.Дусавицький, Т.Кудрявцев, Г.Ложкін, В.Роменець, М.Тітма, К.Штарке).

На початку 80-х років з'явилася певна кількість публікацій з питання «психології студентського віку» як фундаментального у зв'язку з можливістю розв'язання проблеми психічного розвитку особистості. Разом з тим обраний дослідниками напрям із самого початку зосередився головним чином на пошуках засобів і умов організації процесу засвоєння майбутніми робітниками предметного змісту навчального матеріалу. Тому не дивно, що реальним предметом дослідження постала проблема розробки шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, засобів оптимізації їх професійного становлення (О.Асмолов, А.Боднар, Є.Головаха, Є.Климов, А.Мудрик, М.Руткевич, О.Саннікова, П.Шавир, В. Шубкін).

У більшості відомих підходів до вікової періодизації категорії молоді не виділяється як самостійна одиниця психологічного аналізу і розчиняється у досить аморфному понятті «молодь». Одна з останніх спроб виокремити «студентський вік» як особливий етап психосоціального розвитку особистості (Л. Балабанова) обернулася фактично у завдання встановлення індивідуальної норми функціонального оптимуму систем організму на матеріалі показників нейродинамічного рівня.

Незмінною залишилася і тенденція на озброєння майбутнього робітника певним набором професійних знань, умінь і навичок. Зазначається, що вона увійшла у протиріччя із новою, відповідною сучасним тенденціям парадигмою, центром якої постають категорії суб'єкта і саморозвитку, яка викликала до життя адекватні їй напрямки дослідження учнівської вибірки – життєві позиції (В.Пічурін), стиль спілкування (В.Галузяк), проникливість (О.Кисельова) і таке інше. Ціннісна проблематика склала у новоствореному руслі особливий і досить вагомий напрямок.

Відзначається, що за наявності значного масиву досліджень із висвітлюваної проблеми як у загальнопсихологічному контексті (Б.Братусь, Г.Ділігенський, Д.Леонтьєв, В.Пономаренко, В.Слободчиков, В.Шадріков), так і в контексті

конкретних проблем самосвідомості (Л.Божович, В.Мерлін, С.Рубінштейн, І.Чеснокова), спрямованості особистості (А.Ковальов, Н.Кузьміна), мотивів і настановлень (Г.Прозументова, Ш.Надірашвілі), громадянського і духовного становлення особистості (М.Алексєєва, М.Боришевський, В.Галузинський, О.Киричук, С.Максименко, М.Савчин, Т.Титаренко, Н.Чепелєва), феномен цінності розглядається або як атрибут психічних процесів чи властивостей особистості: спілкування (М.Каган), емоції (Б.Додонов), толерантності (С.Скуратовський), відповідальності (Г.Васянович), життя (Н.Хомутиннікова), або як специфічна складова у структурі творчо обдарованої особистості (А.Алексєєва, О.Музика, Л.Попова), самотньої людини (Н.Харламенкова), в тому числі і тієї, що пережила смертний вирок (В.Морогін).

Констатуємо, що, на відміну від досліджень особливостей ціннісної свідомості учнів молодшого (Н.Малько, О.Павленко), підліткового (А.Виногородський, В.Сайко) і старшого шкільного віку (Л.Дубовик, О.Завгородня, Н.Кордунова, Л.Мороз, Л.Пилипенко), увага до етапу учнівського віку зосереджується здебільшого навколо деяких питань, які стосуються, зокрема, міжгрупових відмінностей ціннісних орієнтацій учнів як фактора вияву інгрупового фаворитизму (В.Агєєв), організації їх міжперсональної взаємодії (Н.Рождественська), стилю і умов спілкування (Г.Левко, В.Чирков), а також тих, що пов'язані з аналізом способу організації навчально-виховних впливів на формування окремої групи цінностей – естетичних, валеологічних, духовних та ін. (А.Алексюк, Т.Іванова, Г.Левко, В.Носков, М.Скок, Н.Фролова). Узагальнення існуючої практики апеляції психологів до ціннісної свідомості молоді дозволило нам констатувати, що воно постає для дослідників не стільки як особлива за своєю життєдіяльністю група із притаманною їй специфікою, а здебільшого як постачальник інформації, джерело впливу, врешті, – як позбавлений власної логіки розвитку об'єкт функціонування.

Спрямованість на суб'єктну парадигму робить необхідним і перегляд існуючих у літературі поглядів на принципи пояснення механізмів розвитку ціннісного ставлення людини. Очевидно, що пошук останніх повинен зосереджуватися навколо тих внутрішніх детермінант, вплив яких на становлення й

перебіг ціннісних орієнтацій особистості видається найбільш імовірним. Стосовно проблеми, що розглядається у цій роботі, то такою детермінантою визнається процес ідентифікації та категоризації. Мабуть, не випадково, як засвідчує сучасна література, феномен ідентифікації і самоідентифікації (професійної, особистісної) все частіше береться до уваги при поясненні питань, пов'язаних з осмисленням механізмів самосвідомості, міжособистісного сприймання, розвитку особистості в онтогенезі, взаєморозумінні, соціалізації та персоніфікації тощо (В.Агеєв, А.Алексєєва, В.Антонова, М.Гінзбург, П.Ігнатенко, О.Киричук, В.Павленко, Л.Попова, Т.Титаренко, О.Швачко, М.Щербаков та ін.). Водночас підкреслюється, що подальший розвиток цього напрямку серйозно гальмується через відсутність адекватних досліджуваному явищу інструментальних засобів, передовсім тих, що базуються на динамічному підході (Л.Анциферова, Л.Драгунська).

Отже, підсумовуючи досвід використання у психолого-педагогічній літературі теоретико-експериментальних засобів дослідження феномена цінності як особистісного утворення і механізму саморегуляції поведінки, можна констатувати, що увага дослідників зосереджується головним чином на виявленні актуальної, утвореної на попередньому етапі розвитку суб'єкта системи його ціннісної свідомості, тоді як проблема дослідження особистісної активності, спрямованої на вибір і створення індивідуальної картини, відповідно, й індивідуального способу ціннісної взаємодії з навколишньою дійсністю, залишається майже нерозробленою.

2.3. Проблема формування ціннісних орієнтацій в психолого-педагогічній теорії та практиці

2.3.1.Професійні ціннісні орієнтації як психолого-педагогічна проблема

Становлення й розвиток України як самостійної держави з ринковою економікою поставило перед професійною школою ряд специфічних завдань, обумовлених необхідністю підготовки підростаючого покоління до життя й професійної діяльності в нових соціально-економічних умовах. Їхнє успішне розв'язання передбачає активізацію розробки теоретичних і практичних аспектів проблеми вибору професії молоддю. Процес її професійного самовизначення

відбувається часто густо стихійно, під впливом випадкових зовнішніх, несамотійних факторів та умов. Це пов'язано перш за все з недостатнім усвідомленням та розумінням молоддю власних цілей та цінностей, нездатністю порівнювати вимоги професії з власними здібностями та інтересами а також відсутністю знань про професії та про цінності професій. На думку вчених Б.Ананьєва, І.Беха, Р.Захарченка, П.Ігнатенка, О.Сухомлинської та інших саме професійні цінності та професійні ціннісні орієнтації є одним з найважливіших факторів впливу на самотійний, усвідомлений вибір професії. Стадія вибору професії є найважливішою для стратегії професійного шляху: усвідомлений та самотійний вибір професії визначає стратегію професійного розвитку в той же час випадковий, неусвідомлений, несамотійний вибір професії визначає модель адаптивної поведінки. Суспільство, система освіти мають бути зацікавленими в тім щоб школярі вибирали професію добре підготовленими саме як творчі особистості, як суб'єкти власної професійної кар'єри і життєвого шляху. Особливу увагу набуває урахування внутрішніх спонукальних сил, потреб молодшої людини, її усвідомлених домагань. Саме на цій концепції з'являється можливість правильно оцінити особистість і збудувати ефективну систему її професійного виховання через спеціально створену професіонально орієнтовану діяльність. Професійне виховання підростаючої особистості – це педагогічно керований процес, в ході якого відбувається формування всебічно розвинутої особистості сучасного суспільства. Професійні ціннісні орієнтації визначають ядро цього виховання, а також ставлення до вибору професії. На вибір професії майбутніми робітниками мають вплив зовнішні, об'єктивні фактори які пов'язані з безпосереднім оточенням (сім'я, школа, друзі, засоби масової інформації, тощо) вони згідно досліджень являються провідними, тому що власний досвід ще недостатній, а авторитетним є точка зору найближчої людини. Проте, молодь є активною соціальною силою яка здатна до самотійних рішень і відповідальності за них тому стає проблема дослідження внутрішніх, суб'єктивних факторів які забезпечують усвідомлений вибір майбутньої професії старшокласниками.

Особистість, як стверджує Л.Анциферова – це суб'єкт свого особистісного розвитку яка постійно знаходиться в пошуку та створенню тих видів діяльнісного ставлення до світу в яких проявляються і розвиваються унікальні потенції конкретного індивіда. Тому вибір професії ми розглядаємо з точки зору становлення особистості як суб'єкта професійної діяльності – де професійні ціннісні орієнтації є спонукальним чинником даного процесу і визначають особистий, ціннісний сенс професійного самовизначення людини. На значущість яких звертають увагу в своїх дослідженнях такі вчені (А.Білібін, Т.Буянова, Т.Власова, І.Канторович, Д.Леонтьєв, З.Павлютенкова, Л.Радіна, С.Чистякова, О.Чугунова, Р.Шакуров та інші). Проблемою цінностей, ціннісних орієнтацій займаються представники різних наук, але кожна наука досліджує ціннісні орієнтації зі своєї точки зору.

В психолого-педагогічній літературі цінності розуміють як з одного боку конкретизацію філософсько-соціологічного уявлення, а з іншого – це спроба проникнення в глибини людської психіки щоб на феноменологічному рівні вивчити психологічну природу цінностей. (В.Асєєв, А.Асмолов, М.Бобнєва, Л.Божович, Б.Братусь, С.Бубнова, І.Кон, О.Леонтьєв, Д.Леонтьєв, Б.Ломов, В.Мясіщев, Н.Непомнящая, С.Рубінштейн, Б.Сосновський, Д.Узнадзе та інші).

В контексті ставлення до цінностей, ціннісного самовизначення працювали (В.Брожик, Ф.Василук, Р.Грановская, Г.Мкртчян, С.Тайсаєва), ставлення особистості до майбутнього (Є. Головаха), становлення життєвих цілей та планів (Є.Головаха, А.Кроник, І.Кон, Н.Логінова), мотивації діяльності (В.Асєєв, В.Вилюнас, О.Леонтьєв, Р.Немов, А.Осницький, С.Рубінштейн), вікових особливостей професійного самовизначення особистості, становлення її самосвідомості (І.Бесстужев-Лада, Л.Божович, Л.Виготський, В.Давидов, І.Дубровина, І.Кон, З.Палієва, Д.Фельдштейн, Ф.Філіпов, Д.Ельконін та інші), особистісного самовизначення (Н.Гуткіна, С.Калініна, І.Семенов та інші.), професійного самовизначення (М. Гинзбург, Д.Закатнов, Є.Климов, І.Кон, Л.Кондратьєва, С.Крягжде, Т.Кудрявцев, І.Кузнецова, В.Кухарчук, О.Мельник, Г.Ников, М.Пряжников, Н.Самоукіна, В.Сафін, С.Чистякова, П.Шавір, В.Шегурова).

Дослідження ціннісних орієнтацій в аспекті усвідомлення особистістю

ціннісних установок в професійному виборі, вивчення факторів які впливають на динаміку та структуру ціннісних орієнтацій особистості професіонала в його шляху до «акме», успішно проводяться в рамках комплексного психолого-акмеологічного підходу.(С.Анісімов, В.Асєєв, А.Деркач, А.Бодалев, Л.Катаєва, Н.Кузьміна, В.Пономаренко, І.Семенов, Е.Яблокова та інші).

В рамках психолого-педагогічного напрямку проблема цінностей є однією з базових, оскільки система ціннісних ставлень особистості детермінує поведінку людини протягом усього життєвого шляху. Науковий базис для вивчення психолого-педагогічного аспекту цінностей створено працями таких психологів і педагогів, як Б.Ананьєв, І.Бех, Р.Захарченко, Б.Кобзар, В.Лисенко, В.Струманський, О.Сухомлинська, В.Семиченко та ін.

На їх думку цінність, оціночне ставлення, ціннісні орієнтації – це соціально-педагогічні категорії оскільки вони є характеристикою і процесом виховання духовної культури людини, її орієнтуючої позиції в суспільстві, з морально-етичними нормами поведінки. Отже, ціннісна орієнтація, з методологічної точки зору, є соціальним феноменом який дає можливість проводити цілісний аналіз типологічних характеристик, цільових установок, оціночних позицій, мотивів дій і прийнятих рішень, тобто через ціннісну орієнтацію розкривається соціально активна позиція особистості, її духовна спрямованість, система установок та результат прийнятих рішень. З чого можна зробити висновок що ціннісну орієнтацію можна самостійно вивчати як категоріальне явище яке має самостійний понятійний апарат який дає можливість проводити наукові дослідження. В якості суб'єкта який має ціннісну орієнтацію нами виділяється особистість учня професійної школи, він орієнтується на себе, на свій внутрішній світ, він зайнятий підготовкою себе як діяча, активного для суспільства; а об'єктом ціннісної орієнтації є професійна діяльність (професійне самовизначення). Підлітковий вік є складний і відповідальний період формування особистості. Основними психологічними новоутвореннями в цей період є самооцінка та інтерес до особистого внутрішнього світу. Активно формуються ідеали, почуття, устремління, соціальні оцінки, інтереси, все що утворює спрямованість особистості, систему її ціннісних орієнтацій. На

думку Т.Ананьєва саме ціннісні орієнтації визначають особливості і характер відношень особистості з оточенням і в якійсь мірі детермінують особливості її поведінки. Тому процес формування професійних ціннісних орієнтацій є ключовим при дослідженні формування особливості старшокласника на етапі вибору професії.

Прийнято враховувати що в основі ціннісних орієнтацій особистості є відповідна система цінностей яка сформувалась в ході знайомства людини з її оточенням (В.Ядов та інші). З точки зору виховання, це означає що засвоєння необхідного соціального досвіду є усвідомлення і прийняття старшокласником системи існуючих в суспільстві цінностей. Саме цінності представляють таку форму відображення в свідомості людини явищ та предметів яка розкриває їх можливості для задоволення його потреб та інтересів які лежать в основі активності і спрямованості особистості. Під цінностями ми розуміємо предмети, явища, якості, – корисність, значущість, необхідність яких усвідомлює людина, проявляє до них позитивне ставлення.

Ціннісним називається ставлення яке формується в результаті оціночної діяльності котре призводить до усвідомлення індивідом цінностей об'єктів або явищ. Ціннісні орієнтації – це важливий компонент структури особистості який характеризує її ставлення до різних цінностей і визначає її мотивацію та поведінку.

На думку В.Мясіщева, проблема ціннісних орієнтацій є центром духовного розвитку особистості, цілісна система усвідомленого ставлення особистості до суспільства, групи, праці, самого себе. Проблема ціннісних орієнтацій вікової педагогіки вивчається в аспекті психології відношень. Теоретичні ідеї С.Рубінштейна доводять, що практичне ставлення особистості до оточення проявляється в виділенні нею значущості предметів, явищ, цінностей. Життєві цінності та потреби які знаходяться в певній ієрархії впливають на особистість, детермінують її поведінку. Із зміною освітньої парадигми, яка відроджує традиції ставлення до особистості як до найвищої цінності в навчально-виховному процесі (особистісно-орієнтоване виховання), в освітній простір впроваджуються ідеї гуманізації, природовідповідності та індивідуально-особистісного розвитку. Одним з методів виховання стає ціннісний підхід, спрямований на взаємодію з учнем як

суб'єктом, здатним до саморозвитку, самовдосконалення, власного життєтворення. Концепцією особистісно-орієнтованого підходу в професійному вихованні є визнання головною рушійною, спонукальною силою професійного розвитку самої особистості, її потребу в самоактуалізації свого особистісно-професійного потенціалу, формування в учнів потреби у праці і професійній діяльності, вихованні поваги до обраної професії. Вирішальним вектором цього розвитку є взаємодія людини із світом професій та людьми які залученні в професійну діяльність. Особистісно-орієнтований підхід передбачає орієнтацію на саморозвиток та саморегуляцію в конкретній професійній діяльності. В якості цінностей, мотивів цього процесу виступають перспективи професійного росту та осмислене професійне майбутнє особистості на основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій, які формуються в результаті інтериоризації високих духовних цінностей.

Якість життя і діяльності людини багато в чому зумовлюється його ціннісними орієнтаціями. Реалії сьогодення суспільства потребують особливих педагогічних підходів до усвідомлення нових цінностей і впровадження найбільш оптимальних механізмів їх передачі та засвоєння. Засвоєння особистістю цінностей передбачає набуття нею знань суспільного досвіду, усвідомлення розумом суті явищ і фактів об'єктивної дійсності і свого місця в суспільному просторі, усвідомлення сенсу свого життя.

Ціннісні орієнтації знаходяться в основі світогляду людини, її моральних, політичних, естетичних переконань і смаків, визначають її поведінку. Вони є важливим елементом внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, усією сукупністю його переживань. Система ціннісних орієнтацій формується в процесі соціалізації особистості і відображається у намірах, мотивах, переконаннях, потребах, та інтересах. Сформовані ціннісні орієнтації – це свого роду «вісь» свідомості, яка забезпечує стійкість людини і проявляється у певному типі її поведінки, в інтересах, потребах, переконаннях.

Проблема цінностей пов'язана з учбово-виховним процесом який є важливим засобом пізнання та виховання цінностей учнів, спеціально організовані педагогічні умови стимулюють трансформацію об'єктивних цінностей в потреби особистості. В

основі формування цінностей лежать потреби і інтереси. Суть життя людини полягає у тому щоб задовольняти свої різноманітні потреби. Під потребами звичайно розуміють стан особистості що вимагає вступити у взаємовідносини з навколишньою дійсністю для збереження свого існування, функціонування і розвитку, успішної життєдіяльності, пізнання і освоєння світу, самоствердження в ньому. Всі потреби задовольняються у процесі практичної діяльності людини залежно від особистісних, історичних, соціальних умов у які включена ця життєдіяльність. Така діяльність спрямовується на пошук значущих для потреб об'єктів з тим, щоб присвоїти їх, доповнити себе ними і тим самим ствердити свої життєві сили, виявити своє буття.

Отже для реалізації потреб мають бути відповідні об'єкти (цінності). Це предмети навколишньої дійсності, явища природи і життя, продукти діяльності і виробництва, матеріальні і духовні блага, суспільні процеси, моральні норми, ідеї, ідеали, тощо. Особистість критично оцінює, аналізує і сприймає їх як позитивні чи негативні для себе, корисні чи ні, як такі що задовольнятимуть її конкретні потреби. Якщо в них можуть бути реалізованими ці потреби вони виступають для людини життєво значущими, цінними.

Отже, цінності безпосередньо пов'язані з мотиваційно-потребнісною сферою особистості і виступають в якості своєрідного регулюючого фактору її життєдіяльності. Д.Леонтьєв визначає місце потреб і цінностей наступним чином. Потреби виступають у якості стійких мотиваційних утворень, в той час як ціннісні орієнтації, за місцем в структурі мотивації особистості, займають місце джерел мотивації, так як їх мотивуючий вплив не зводиться до дій в конкретній ситуації, а мають більш узагальнений і стабільний характер. Відмінність мотивів і цінностей полягає в їх надситуативності. Вони контролюють вибір мотивів діяльності.

Цінності самі по собі не володіють спонукальною силою і енергією, тому вони не здатні прямо підпорядкувати собі мотиви. На відміну від мотиву, який завжди обособлює індивідуальний життєвий світ, цінності є тим що навпаки залучає індивіда до деякої надіндивідуальної спільності і цілісності. Цінності розглядались ними як регулятор більш високого рівня, ніж конкретні цілі дій. Єдність цінностей і

цілей полягає в тому що життєві (термінальні) цілі особистості виступають одночасно вищими цінностями. Таким чином, мотиви спонукають, цінності притягують, а цілі спрямовують людину. Поняття «цінність» стало предметом широких теоретичних досліджень. Але серед дослідників немає одностайної думки щодо визначення цього поняття. Одні характеризують цінність як об'єктивну суть речей, другі як власне цінність, грошову вартість предмета, треті ототожнюють із поняттям блага, корисності для особистості, четверті пов'язують із суб'єктивною значущістю даного предмета для життєдіяльності людини, п'яті з його властивостями задовольняти потреби, інтереси, бажання. В умовах особистісно-орієнтованого навчально-виховного процесу велику значущість набувають індивідуальні цінності такі як самооцінка, самостійність і оригінальність рішень, уміння орієнтуватись в ситуації вибору, робити правильний вибір в неоднозначних умовах. Отож і класифікують їх по різному залежно від того які потреби вони задовольнятимуть, яку роль виконуватимуть, в якій сфері застосовуватимуться. Соціологи розглядають цінності як нормативи або регулятори поведінки і діяльності. Відповідно до цього підходу з'являється розподіл на цінності-норми, цінності-цілі, цінності-засоби. Досліджуючи диспозиційну структуру особистості, В. Ядов виділив цінності-цілі (термінальні) і цінності-засоби (інструментальні). Термінальні цінності це основні цінності людини, вони відображають довготривалу життєву перспективу, те до чого вона прагне в майбутньому. Термінальні цінності ніби визначають сенс життя людини, вказують що для неї особливо значуще та цінне. Вміння самовизначитися, знайти самого себе, свою ціль і місце в житті є важливим показником особистісної свідомості і зрілості індивіда. Інструментальні цінності відображають засоби, які обираються для досягнення цілей життя, тобто виступають у якості інструмента за допомогою якого можна реалізувати термінальні цінності.

Виділення у структурі та змісті ціннісних орієнтацій цих двох груп цінностей дозволяє більш глибоко підійти до інтерпретації змістовної сторони ціннісних орієнтацій а також дає змогу робити висновки про певний рівень розвитку

особистості, її вміння диференціювати у своїй свідомості цілі й засоби діяльності, особливо в період підліткового та юнацького віку.

Суттєве значення мають висновки Д.Леонтьєва, який розглядав три форми існування цінностей у їх взаємозалежності між собою: соціальні ідеали, предметне втілення цінностей й особистісні цінності. Основною формою існування цінностей є суспільні ідеали, тобто соціальні утворення, виробленні соціальною свідомістю. Ціннісні ідеали реалізуються лише в діяльності, де їх втіленням може виступати сам процес діяльності. У якості форми взаємозв'язку суб'єкта з об'єктом, діяльність утворює умови до психічної рефлексії і в той же час виступає як механізм детермінованого впливу на особистість. Особистісні цінності, що складають внутрішній світ людини, існують у формі ідеалів.

Такі дослідники, як І.Бех, О.Бик, П.Ігнатенко, доводять, що зміна парадигми в навчально-виховному процесі – перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відносин потребують усвідомлення особистих цінностей, розкриття їх ролі в саморегуляції суб'єкта. Вчені впевнені що тільки ті сенси відносно яких суб'єкт самовизначається стають для нього особистою цінністю. Категорія «цінності» тісно пов'язана з ціннісними орієнтаціями. Її ми визначаємо як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтира і відповідного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. А особистість орієнтується на ті цінності які найбільш їй потрібні в даний час і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. Ціннісні орієнтації є одними з найважливіших елементів структури особистості, які діють як на рівні свідомості так і на рівні не свідомих процесів. Вони виявляють змістовий бік спрямованості особистості, вибірковість поведінки і діяльності людини, детермінують її мотивацію, впливають на стиль її мислення і життя. Ціннісні орієнтації є стійкою системою, що включає переконання, схильності, особисті смисли(сенси), моральні принципи тощо. Ціннісні орієнтації виступають в якості особистісноформуючої системи і пов'язанні із розвитком самосвідомості, усвідомленням місця власного «я» в системі суспільних стосунків, а також належать до найважливіших компонентів

структури особистості, за рівнем сформованості якої можна говорити про загальний рівень її розвитку. Специфіка ціннісної орієнтації полягає в тому, що на відміну від інших ціннісних категорій, вона найбільш тісно пов'язана з поведінкою, керує цим процесом як усвідомленою дією, пронизує всю структуру психіки особистості – від потреб до ідеалів, включаючи реальний поведінковий компонент (який є її структурним компонентом). М.Рокич, який досліджував цінності в аспекті ціннісно-сислової сфери особистості довів що вплив цінностей відбивається практично у всіх соціальних явищах які заслуговують на їх вивчення. Професійне самовизначення є тим самим соціальним явищем в якому цінності виступають механізмом регуляції поведінки у виборі професії, а ціннісні орієнтації визначають професійну перспективу, вектор професійного розвитку. Л.Радіна в своєму дослідженні ціннісних орієнтацій, які впливають на професійне самовизначення, довела що ціннісні орієнтації входять в суб'єктно-професійну структуру особистості, в якій ціннісні орієнтації виконують внутрішню регуляцію такої соціальної поведінки як вибір професії. Зазначене вище дає нам підстави розглядати компонент цілісних орієнтацій – професійні ціннісні орієнтації які є механізмом регуляції поведінки в усвідомленому виборі професії молоддю. В професійній ціннісній орієнтації старшокласника цінністю виступає конкретна професія з якою особистість пов'язує свої мрії, ідеали, передбачає плани на майбутнє. За визначенням А.Донцова, професійні ціннісні орієнтації спрямовують та корегують процес цілестворення особистості. Вони дають підґрунтя для вибору або альтернативи дій, цілей, засобів, підґрунтя для ієрархії уподобань, відбору та оцінці альтернатив, вони не тільки спрямовують але й регулюють дії. Справді, якщо професія для старшокласника є цінною, особистісно значущою, то в нього виробляється зацікавлене, позитивне ставлення до неї, розвивається професійний інтерес, з'являються цілі і ідеали, пов'язані з даною спеціальністю, прагнення оволодіти нею, переконання в тому, що вона, результати праці за нею, задовольнятимуть його основні матеріальні і духовні потреби.

Система ціннісних орієнтацій є одним із найважливіших компонентів структури особистості яка займає граничну позицію між її мотиваційно-

потребнісною сферою та системою особистісних смислів. Отже між потребою і цінністю – двома головними детермінантами ціннісної орієнтації – існує значна часова і просторова відстань, на якій відбувається процес опосередкований соціально-психологічними властивостями особистості, суспільними умовами та іншими чинниками. Активну участь у цьому процесі беруть, зокрема: установка – зайнята особистістю позиція що виявляється у ставленні до об'єкта потреби у готовності до дії, настроєності на неї; інтереси, мотиви, цілі ідеали, які спонукають і спрямовують активність людини в напрямі до об'єкта цінності; свідомість (самосвідомість) як здатність особистості усвідомлювати свої потреби, інтереси, бажання, прагнення контролювати і регулювати їх згідно з моральними нормами й оцінками, співвідносити із суспільними цінностями й ідеалами; переконання – впевненість, оптимістична віра в успішність реалізації носієм цінності конкретних потреб та інтересів; вибір як показник остаточної визначеності в певній цінності. Відтак, психологічний механізм формування ціннісної орієнтації може мати такий вигляд: потреби → установка (налаштованість, ставлення) → інтереси → мотиви → цілі → ідеали → свідомість (самосвідомість) → переконання → вибір цінності. В узагальненому вигляді її можна уявити наступним чином: потреба → інтерес → установка → ціннісна орієнтація (спрямованість).

Ціннісні орієнтації, зазначав А.Кузнєцов, які виступають в якості ланцюжка між об'єктивним соціальним оточенням та індивідуальною свідомістю людини з одного боку, а з іншого боку – між її свідомістю, діяльністю та поведінкою, проявляються в трьох основних аспектах: в оціночному ставленні (знання про об'єкт), в емоційному ставленні (значенні об'єкта для задоволення певних потреб); в діяльнісному ставленні (практичних діях для реалізації потреб), що відповідає когнітивному, емоційному та поведінковому компонентам ціннісного ставлення як показника усвідомлених дій особистості. Ціннісні орієнтації, на думку О.Леонтьєва, в давній трактовці ототожнюються з «сенсоутворюючими мотивами».

Ціннісні орієнтації, зазначав В.Асєєв, включають змістовну та динамічну сторони. Змістовна сторона ціннісних орієнтацій – бажанні сторони дійсності, ієрархія особистих цінностей за суб'єктивною значущістю, яка відображає

об'єктивно важливі цілі, ідеали. Динамічна сторона ціннісних орієнтацій відбивається у виді суб'єктивного переживання можливості чи неможливості легкості чи важкості реалізації життєвих цілей, оцінюванні шляхів та засобів їх досягнення. Ціннісна орієнтація як змістовна характеристика суб'єкта професійного самовизначення відображає його ідеальні уявлення, лише частково відповідає реальному вибору професії та інтересам; динамічна характеристика ціннісних орієнтацій відображає діяльнісні можливості особистості. Вибір професійної діяльності здійснюється молодого людиною у відповідності до ціннісних орієнтацій, якщо вони адекватні її реальним чи потенційним можливостям, здібностям, інтересам, прагненням. Особливого значення набуває зв'язок ціннісних орієнтацій із спрямованістю особистості, яка характеризує особистість з точки зору її соціальної і моральної вартості. На думку Б.Ананьєва, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, саме через спрямованість особистості можливий реальний прояв ціннісних орієнтацій. Реалізація людиною ціннісної орієнтації залежить від внутрішніх (рівня розвинутої даних психологічних механізмів) та зовнішніх (суспільних відносин, економічної соціально-політичної будови суспільства, його системи цінностей, матеріальних і духовних благ, перспектив подальшого розвитку, тощо) умов.

Отже, ціннісні орієнтації є однією з провідних психологічних характеристик людини, що характеризують її як неповторну індивідуальність. Система їх виступає як загальна спрямованість усього духовного світу особистості її життєдіяльності. За ціннісними орієнтаціями можна робити висновки, яку позицію прагне займати людина в соціальній структурі суспільства, які ролі виконує чи прагне виконувати. Ціннісні орієнтації часто ставлять в один синонімічний ряд з такими поняттями як «установка» та «спрямованість». Аналіз теоретичних джерел понять «установка», «спрямованість», «ціннісні орієнтації» дозволяє дійти висновку, що їх загальне є результатом взаємодії психічного і соціального, зовнішнього та внутрішнього, об'єктивного та суб'єктивного, фактом інтериоризації цінностей і ціннісних систем, які функціонують в суспільстві.

Проте зазначив моменти загального нам важливо підкреслити їх особливості. Так установка це найбільш усталена відносно вузька частина системи ціннісних

уподобань, яка сконцентрована в конкретному напрямі на певний предмет та у певній ситуації тобто стійка позиція в кожній конкретній ситуації. Це передумова до сприйняття, оцінці поведінки які відносяться до певних соціальних об'єктів та ситуацій. Установки створюються відносно всіх об'єктів та явищ навколишнього оточення з якими взаємодіє людина. Установка безпосередньо переходить в активну діяльність і визначає безпосередню готовність діяти у відповідності до оцінки.

Оскільки ціннісні орієнтації є системою ціннісних ставлень особистості тому вони проявляються як вибірково – переважне ставлення не до окремих предметів і явищ, а до їх сукупності, тобто відбивають загальну спрямованість індивіда на ті чи інші види соціальних цінностей. Розглядаючи алгоритм формування у молоді ціннісного ставлення до майбутньої професії, він, на думку І. Беха, містить чотири основних блоки:

1. Знайомство з майбутньою професійною діяльністю і створення узагальненого уявлення про неї;
2. Формування реального уявлення про професіонала з обраної спеціальності;
3. Формування ціннісних уявлень про значущість професії для особистості та суспільства;
4. Складання «образу себе як професіонала».

Ціннісні орієнтації не завжди реалізують у безпосередній діяльності, керуючись загальним стратегічним підходом до змісту діяльності, проте, вони є базовими критеріями прийняття особистістю життєво важливих рішень. Від установок їх відрізняє рівень загальності до об'єкту диспозицій. Ціннісні орієнтації проявляються в цілях, ідеалах, життєвих планах, принципах, переконаннях, які створюють стрижневу лінію життя людини. Характеризуючи спрямованість особистості як інтегральний феномен, який розкриває вектор поведінки, ми робимо висновок, що по своїй природі та суті спрямованість близька до поняття ціннісна орієнтація. Спираючись на диспозиційну структуру особистості, розроблену В.Ядовим, ми припускаємо, що ціннісні орієнтації як система установок формується на верхніх рівнях свідомості, спрямованість просякає всі рівні диспозиційної структури особистості, а також є стабілізатором поведінки особистості. Існує, на

думку автора, субординація цих понять: кожній особистості притаманний широкий спектр установок і ціннісних орієнтацій які знаходяться в протиріччі один до одного, але так чи інакше вони вибудовуються в систему, ієрархія якої і визначається спрямованістю, стрижнем особистості, “робочою» концепцією прогнозування ситуації яка вибірково організує і спрямовує людське сприйняття на найбільш цінні для особистості орієнтири.

Ціннісні орієнтації є конкретною формою існування і проявлення спрямованості особистості, її потреб та інтересів. В них відтворюється суспільний досвід людини, сконцентровані результати процесу виховання та самовиховання. Вони є суттю ставлень до соціальних об’єктів, норм та правил діяльності які виникли в результаті процесу об’єктивізації, усвідомлення значущості тих чи інших предметів, норм, принципів, засобів діяльності для конкретного індивіда.

Отже, під ціннісними орієнтаціями ми розуміємо систему зафіксованих у свідомості особистості установок відносно тих елементів дійсності, які мають високу значущість для суб’єкта і певним чином впливають на поведінку суб’єкта, готуючи його діяти відповідно до значущих цілей та ідеалів, які визначають їх зміст.

Система усталених ціннісних орієнтацій особистості є показником того, що можна очікувати від індивіда. Соціальна позиція, духовний світ особистості зумовлюється, насамперед, тими цінностями, на які вона спрямовує свої зусилля, які об’єкти є для неї найбільш значущими, тобто ціннісні орієнтації виступають як загальний показник спрямованості інтересів, потреб, прагнень особистості та рівня її духовного розвитку. На думку Л.Дикої, сьогодні професійно важливі якості детермінуються моральними якостями особистості, а також ієрархією її ціннісних орієнтацій. Вони, за словами О.Краснорядцевої, обумовлюють професійну поведінку людини, забезпечують зміст та спрямованість її діяльності та надають сенс професійним діям.

Останніми роками вченими здійснюється аналіз особистісних чинників, які спонукають людину до активної діяльності в професійній діяльності з різних точок зору: особистісно-орієнтований підхід, психолого-диференційний, системно-діяльнісний, акмеологічний та інші. У цьому зв’язку певний інтерес становить

дослідження М. Рогова щодо ціннісно-мотиваційної сфери особистості в системі профільного навчання. Воно базується на системно-діяльнісному підході до вивчення взаємозв'язку та взаємозумовленості мотивів і цінностей, за яким цінності визначаються за умов з'ясування мотивів. Мотивування вибору пов'язане з ціннісними уявленнями особистості, а субординація мотивів може давати уяву про ієрархію цінностей, про субординацію критеріїв які лежать в основі вибору. В залежності від ціннісних орієнтацій, мотив може виступати як суспільно значущий, значущий для певної групи, індивідуально значущий. Дослідник виявив взаємозв'язок цінностей і мотивів, виокремив основні змістовні цінності і мотиви на кожному етапі професіоналізації особистості. Також вчений зробив акцент на тому, що в умовах гуманізації освіти, яка передбачає формування гуманної системи цінностей разом із системністю знань та вмінь поєднаних професійною підготовкою та загальним культурним розвитком, більш доречно говорити не про потребнісно-мотиваційні утворення а про ціннісно-мотиваційні. Цю точку зору також поділяють такі вчені, як Д.Леонт'єв, О.Чугунова, Р.Шакуров. На їх думку, серед зв'язків та відношень, які утворюють систему особистості значне місце займають ціннісно-мотиваційні елементи та зв'язки між ними, які формують структуру особистості. Саме тут відслідковується залежність мотивів людей від типу їх спрямованості. В процесі діяльності відбувається самореалізація особистості, виникає або формується позитивна чи негативна мотивація до праці. Професійна діяльність не можлива без ціннісного підходу, ціннісного ставлення до змістовних компонентів діяльності. Ідея має стати метою дії. Як зазначав В.Асєєв, цінність як предмет потреби, викличе до себе інтерес індивіда, і стане потребою, спонукальною силою поведінки його діяльності за умови, коли вона осмислюється як потреба, і проходячи через свідомість у вигляді бажань, устремлінь, мети, викликає мотивацію до діяльності, спрямовану на оволодіння певною цінністю. Мотиви обумовлюють належність людини до певного соціального середовища, але особистість вносить в цю систему свої цінності, потреби, своє «Я». Б.Ломов визначав, що мотиви дозволяють особистості реалізувати ті потреби та цінності, які вона має у певний період. М.Рогов зробив висновок про те, що цінності і мотиви, як два особистісних

феномена, не можуть існувати і проявлятися окремо. Цінності сприяють свідомому вибору мотивів, а мотиви сприяють їх досягненню. Що стосується вибору професії тут теж просліджується взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з мотивами вибору професії. На думку російського психолога А.Реана, мотив є внутрішньою спонукою людини до конкретної діяльності, яка пов'язана із задоволенням певної потреби, при цьому він вважає що в якості мотивів можуть бути і ідеали, інтереси особистості, судження, цінності.

У дослідженні Л.Радіної даний взаємозв'язок проявляється в тому, що сформовані ціннісні орієнтації особистості визначають галузь професійного пошуку, а професійні мотиви впливають на змістовну сторону ціннісних установок. Вона зазначала, що ціннісні орієнтації являють собою вагомий елемент суб'єктно-професійної структури особистості які тісно пов'язані із сенсоутворюючими мотивами, які не можна розглядати поза контекстом мотивації тому що процес узгодженості ціннісних орієнтацій і планування майбутньої професії здійснюється саме під впливом сформованих у особистості мотивів. Мотивація професійного вибору визначається складним співставленням різних спонук, що входять у мотиваційно-смыслову сферу особистості. На її думку, провідними групами мотивації професійного самовизначення є: суспільна (приносити користь суспільству, користь людям); ділова (загальне та професійне самовдосконалення); особиста (самоствердження, самоактуалізація тощо).

Цей підхід впливає з теорії особистості А.Маслоу. Його суть зводиться до самоактуалізації особистості, тобто устремління людини до повного виявлення та розвитку своїх особистих можливостей котрі являються найвищим ступенем в ієрархії потреб. Так як цінності у Маслоу є частиною мотиваційно-потребової сфери, вони розглядаються без урахування певної ролі зовнішніх та внутрішніх факторів розвитку особистості. Проте, на мотиви професійного вибору можуть впливати будь-які цінності, що існують у суспільстві, що знаходяться під впливом динаміки соціальних настроїв.

Отже, розглянувши взаємозв'язок ціннісних орієнтацій з такими структурними компонентами особистості як спрямованість, потреби, мотиви, інтереси, установки,

ми поділяємо погляд вчених, які вважають що в аспекті особистого та професійного самовизначення більш доречно розглядати ціннісні орієнтації в ціннісно-смысловій парадигмі. Досліджуючи ціннісно-смыслову сферу особистості, російські вчені А. Сірій та М.Яницький зазначили що, ціннісні орієнтації є базовим компонентом ціннісно-смыислової сфери особистості яка містить в собі два компоненти: ціннісні орієнтації та систему особистих сенсів. СENS це вираження ставлення суб'єкта до явищ об'єктивної дійсності. Усвідомлення цінностей породжує ціннісні уявлення, які формують ціннісні орієнтації, котрі являються усвідомленою частиною системи особистих сенсів, з чого можна зробити припущення що сформовані професійні ціннісні орієнтації впливають на усвідомлення особистістю смислу її майбутньої професійної діяльності і надають їй особистісну значущість і диференціюються за ознакою професійних намірів. За допомогою професійних ціннісних орієнтацій здійснюється можливість осмислення свого ставлення до майбутньої професії, тому ми вважаємо, що формування професійних ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до майбутньої професії у молоді має стати важливим завданням у навчально-виховному процесі. Провідними завданнями трудового виховання, як зазначається у підручнику з педагогіки, є формування любові до праці (ми розглядаємо ціннісне ставлення як емоційний показник) і розуміння її важливості у суспільстві, виховання трудових умінь і навичок (в нашому розумінні – когнітивний показник), формування культури трудової діяльності і бережливого ставлення до результатів праці, психолого-соціальна підготовка до вибору професії і активної участі у продуктивній праці (дієво-практичний компонент). Зазначене вище дає підстави в необхідності науково-методологічної підготовки молоді до вибору професії, розробку виховної концепції з професійної орієнтації, яка потребує сформувати у старшокласників усвідомлений мотив вибору професії в співвідношенні до потреб ринку праці, не тільки на поточний момент, а й на перспективу. Змістовним наповненням даного мотиву будуть саме сформовані професійні ціннісні орієнтації.

Таким чином, професійні ціннісні орієнтації як різновид ціннісних орієнтацій особистості виступають спонукальним чинником свідомого вибору професії. Як

зазначив з цього приводу Н.Захаров, внутрішньо сприйняті особистістю як вагомі для неї ціннісні орієнтації стають внутрішніми збудниками суспільно вагомих дій, важливішим з яких є професійне самовизначення. Тому головною діяльністю особистості у її професійному самовизначенні, яка охоплює всі інші види діяльності, є цілісно орієнтована діяльність, яка пов'язує поведінку та власну свідомість особистості з соціальним замовленням суспільства.

В соціальній психології більш вживаним є термін «ціннісні орієнтації» під якими розуміють: 1) ідеологічні, політичні, моральні, естетичні й інші, основи оцінок суб'єктом навколишньої дійсності та орієнтації в ній; 2) спосіб диференціації об'єктів індивідом за їх значущістю. Український педагогічний словник трактує поняття «ціннісні орієнтації» таким чином: ціннісні орієнтації – це вибіркова, відносно стійка система спрямованості інтересів і потреб особистості, зорієнтована на певний аспект соціальних цінностей. Ціннісні орієнтації формуються в процесі соціального розвитку особистості, її участі в трудовій діяльності.

Значний внесок у розвиток поняття «ціннісні орієнтації» зробили В.Андрющенко, С.Анісімов, Б.Губман, О.Дробицький, М.Каган, В.Мясіщев, проте педагогічні умови їх формування у підростаючого покоління не знайшли достатнього висвітлення в наукових дослідженнях. Науковими дослідженнями вчених Л.Божовича, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна, А.Петровського, В.Рибалки звертається увага на те що розвиток особистості школяра, його ціннісних орієнтацій відбувається під впливом суспільства, сім'ї, друзів, тощо, проте у системі освіти дослідження внутрішніх механізмів які впливають на свідомий вибір професії з метою виховання, корекції та оптимізації вибору професійної діяльності, яка відповідала б особистісним вподобанням та вимогам ринку праці не знайшли достатнього висвітлення – реалізація цих задач, на нашу думку, є важливою складовою навчально-виховного процесу що зумовило вибір теми нашого дослідження.

Серед сучасних українських дослідників проблемам формування ціннісних орієнтацій особистості в умовах навчально-виховного процесу освітніх закладів присвятили свої праці І.Бех, І.Зязюн, Д.Закатнов, О.Мельник, О.Сухомлинська,

О.Кононко, К.Чорна та інші вчені. Педагогічний аспект передбачає формування у молоді людини:

1) ціннісних орієнтацій відповідно до сучасного етапу соціально-економічного розвитку;

2) ціннісних орієнтацій спрямованих на ідеали, соціальні цінності суспільства на основі світоглядних принципів;

3) соціально ціннісних умінь які забезпечують засвоєння соціальних цінностей суспільства в процесі навчання і різних видів діяльності. Дослідники вказують на складність процесу формування цінностей та ціннісних орієнтацій учнів, на необхідність пошуку ефективних шляхів та засобів розв'язання названої проблеми. І.Бех в своїй книзі «Виховання особистості» зазначав, що поняття «цінність», що склалось у даний час досить широке – це все що може цінувати особистість, що є для неї значущим і важливим. Дослідження свідомості і самосвідомості в юнацькому віці є базовими категоріями дослідження їх ціннісних орієнтацій. Пізнання себе разом із пізнанням оточуючого світу – необхідна умова для розвитку особистості. Розвиток особистості здійснюється завдяки цілеспрямованому вихованню, а цінності стають виховним чинником завдяки тому, що перетворюються на внутрішні мотиви поведінки особистості. Центральна регулююча функція самопізнання - це пізнання своїх бажань та дій, що зумовлюють виконання їх. Тому правильне виявлення ланки в особистій сфері дає можливість виховувати в першу чергу головні провідні ціннісні орієнтації, які є фундаментом для розвитку та формування професійних ціннісних орієнтацій. На нашу думку професійні цінності – це різновид ціннісних орієнтацій тому визначення і формування їх – важливий момент у підготовці та професійному становленні майбутнього професіонала. Професійне самовизначення характеризується системою професійних ціннісних орієнтацій по відношенню до професій до яких проявляються професійні інтереси, здібності, потреби, ідеали особистості. Наявність професійних орієнтацій забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професії, спонукає людину до пошуку творчості, удосконалює у свідомості учня умовної моделі майбутньої фахової діяльності, яка служитиме орієнтиром у майбутньому

професійному розвитку.

Професійні цінності починають формуватись на етапі вибору професії. Цінності структурують як системноутворююче ядро в професійній діяльності і внутрішньому світі людини. У процесі професійного самовизначення цінності перевіряються, доповнюються, набувають особистісного значення, а сама особистість ідентифікує себе як представника цієї професії. Ми будемо розглядати професійні ціннісні орієнтації за такою схемою: професійні ціннісні орієнтації → професійне самовизначення → професія. Причому методологічні функції тут виконують здатність молодшої людини усвідомити свою майбутню професійну сутність як найважливішу цінність у процесі її підготовки до неперервного професійного розвитку та самовдосконалення на основі особистісно-орієнтованого підходу. Особистісно-орієнтований підхід в системі професійної освіти передбачає визнання головної рушійної сили самої особистості, її потребу в самоактуалізації свого особистісно – професійного потенціалу. Вирішальним фактором цього розвитку є взаємодія особистості із світом професій та людьми які залучені до професійної діяльності. Особистісно-орієнтований підхід зумовлює орієнтацію на саморозвиток та самореалізацію в конкретній професійній діяльності. В якості провідних мотивів даних процесів, виступають перспективи професійного росту та осмислене професійне майбутнє особистості. Тому вибір професії, по суті характеризує осмислене майбутнє. Вибір конкретної професії (професійного профілю) призводить до того, що осмислене майбутнє є визначеним, проте відсутність такого вибору робить майбутнє невизначеним. Отже, професійне самовизначення є важливим параметром, який характеризує осмислене майбутнє. Ключовим моментом оптимального професійного самовизначення є свідомий обґрунтований ретельно продуманий професійний вибір на основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій.

Оскільки професія стає важливою умовою та основою самовизначення індивіда, то одним з важливих аспектів професійного самовизначення особистості є формування її професійних ціннісних орієнтацій. Завданням освіти і виховання є в першу чергу не тільки забезпечити старшокласника, який стоїть на порозі

самостійного життя в суспільстві, певним масивом знань, допомогти знайти життєве призначення, а в першу чергу сформувати професійні інтереси та професійні ціннісні орієнтації, які є компонентом ціннісно-сислової сфери професіонала.

В рамках дослідження проблеми професійного самовизначення, як зазначалось вище, професійні ціннісні орієнтації розглядаються як основні компоненти механізму, який здійснює внутрішню регуляцію поведінки особистості на етапі вибору професії і впливають на цей вибір.

2.3.2. Професійні ціннісні орієнтації як регулятор поведінки у професійному самовизначенні в юнацькому віці

Вибір професії спонукається зовнішніми факторами, які не залежать від волі та бажань особистості але оцінюються нею у відповідності до її інтересів та здібностей. Умови, завдяки яким формуються професійні ціннісні орієнтації особистості, проявляються у зовнішніх умовах (впливах), в нашому дослідженні організаційно-педагогічні умови, та внутрішні тобто ті ціннісні орієнтації які внутрішньо, безпосередньо прийняті особистістю як значущі і які, становляться тими внутрішніми мотивами, що спонукають особистість зробити вибір професії. Тобто формування усвідомленості, це сприйняття цінності на особистому рівні (емоційний показник), вплив педагога ще не означає що молода людина буде сприймати цілі які задаються зовні, у свою внутрішню ціль. Для цього йому потрібно її проаналізувати з точки зору різноманіття своїх власних цілей-мотивів, аналіз цей визначається рівнем його свідомості. В процесі усвідомлення задачі, старшокласник надає їй свій особистісний смисл. Формування особистісного смислу – це механізм трансформації задаваної зовнішньої цілі у внутрішню. І саме завдяки педагогічній майстерності зовнішня ціль має відповідати актуальному для учня ПТНЗ в даний момент, спектру його цілей. Саме за таких організаційно-педагогічних умов молода людина стає суб'єктом своєї діяльності у процесі вибору професії. І саме особистісно-орієнтований підхід у навчально-виховному процесі дає змогу активізувати приховані, глибинні, процеси. які визначають та регулюють процес формування професійних ціннісних орієнтацій учнів та дозволяють знайти ефективні шляхи педагогічного впливу на процес формування професійних

ціннісних орієнтацій.

Професія являє собою трудову діяльність спрямовану на виробництво певних суспільно-корисних продуктів (матеріальних та ідеальних) і характеризується досить широким діапазоном цінностей, які функціонують в суспільній свідомості. До них відносяться: цілі, зміст та процес професійної діяльності, її характер, умови, результат, престижність конкретних видів діяльності.

За такого підходу роль професійних ціннісних орієнтацій на етапі вибору професії відбивається в формуванні свідомої, соціально обумовленої індивідуальної структури професійних уподобань, намірів, ціннісного ставлення до професій, професійних ідеалів, шляхів та засобів їх досягнення, які відображаються в суб'єктивній значущості тих аспектів професії які задовольняють потреби людини. Під професійними ціннісними орієнтаціями ми розуміємо компонент структури особистості, що постійно розвивається та який відображає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності людей. Змістовним наповненням функції професійних ціннісних орієнтацій в процесі вибору професії полягає в готовності особистості до побудови своєї професійної траєкторії у відповідності до системи цінностей, які прийняті у суспільстві. Основним змістом професійних ціннісних орієнтацій є світоглядні, моральні переконання людини, глибокі постійні звички, моральні принципи поведінки. Через це ціннісні орієнтації стають об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу. Метою виховання на даному етапі є сформувані у старшокласників професійне самоусвідомлення – тобто вміння порівнювати цінності професії із своїми реальними можливостями.

Враховуючи той факт, що школа для старшокласників є центром соціуму в якому він живе та діє у відповідальний період свого життя – період професійного самовизначення, саме профільне навчання, що спрямоване на формування майбутнього вибору професії, робить процес професійного самовизначення більш керованим та інтенсивним. В навчально-виховному процесі школи формуються особові, професійні ціннісні орієнтації які сприяють та часто визначають професійний вибір випускника, а також проявляється характер мотивації до майбутньої професійної діяльності і виховується ціннісне ставлення до праці.

Ми спробували уявити як у навчально-виховному процесі профільної школи закладається фундамент до суб'єктивного, усвідомленого ставлення (при виховному впливі ціннісного ставлення) до професійного середовища. Ціннісне ставлення до професії – це стійке прагнення оволодіти необхідними професійними знаннями, уміннями, навичками, для реалізації своїх намірів та потреб. Це підтверджує роль виховання у процесі вибору професії. Саме через виховання формуються професійні ціннісні орієнтації і, як показник емоційно-оцінного компоненту структури професійних ціннісних орієнтацій, формується ціннісне ставлення до професії.

Професійні ціннісні орієнтації відіграють роль цілеспрямованості вони співвідносяться з життєдіяльністю особистості в цілому та створюють суб'єктивне ціннісне ставлення до професії, вони акумулюють в собі особистий та соціальний аспекти професійного самовизначення.

Професійні ціннісні орієнтації на думку В.Ядова утворюють складну систему яка має динамічну, ієрархізовану структуру. Дійсно, в житті та професійній діяльності людина виступає як цілісна особистість яка діє під впливом різних спонук які ієрархічно змінюються та взаємодіють. Визначення ієрархічності професійних ціннісних орієнтацій відбиває значення тих або інших потреб, дозволяє дослідити глибокі детермінанти поведінки старшокласників на етапі вибору професії що стає засобом виховного впливу та корекції

На основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій здійснюється свідомий вибір майбутньої професійної діяльності, а знання механізмів формування та розвитку професійних ціннісних орієнтацій дає можливість прогнозувати вибір старшокласниками професій та регулювати цей процес у відповідності з особистими якостями та потребами ринку праці.

Вплив цінностей просліджується, на думку М.Рокича, практично у всіх соціальних явищах. Цінності, як зазначив Г.Оллпорт, це ніби особистий сенс. Цінність усвідомлюється особистістю, продовжував він, коли сенс має для нього принципову важливість. В.Сержантов з цього приводу зробив висновок про те, що цінність характеризується двома якостями: значущістю та особистим смыслом. Особистий сенс цінностей полягає у їх ставленні до потреб особистості. Оскільки

цінність є предметом потреби особистості, а такою потребою може бути будь-яка річ або ідея. В.Сержантов поділяє цінності на духовні та матеріальні. Можна виділити різні класифікаційні моделі в яких цінності структуються за предметом або змістом об'єктів на які вони спрямовані (соціально-політичні) за суб'єктом відношень (суспільство, група, індивідуальні). Угорський дослідник Ф.Патаки запропонував свою класифікацію «цінностей Я» (особисті перспективи, кар'єра, вибір професії, самоактуалізація). Розглядаючи професійні цінності, їх класифікують за роллю у діяльності людини – термінальні та інструментальні: де термінальні – творчість, саморозвиток, саморегуляція; інструментальні: освіта, високі прагнення тощо.

До цінностей професійної самореалізації відносять індивідуальні та інструментальні. До індивідуальних цінностей звичайно відносять: цікаву роботу, продуктивне життя, творчість, активне діяльне життя, матеріально забезпечене життя; до інструментальних цінностей професійної самореалізації належать: відповідальність, ефективність у справах, тверда воля, виконавчість, діяльності тощо. Щодо цінностей самої професії їх можна класифікувати за критерієм цінностей які можуть бути реалізовані особистістю: в професійній, де показниками виступають реалізація інтелектуальних можливостей, реалізація фізичних можливостей; за рахунок професійної діяльності – показники: матеріальне благополуччя, високий суспільний статус та визнання; поза професійною діяльністю – показники: стиль життя, довкілля тощо.

Читачеві пропонується розроблена класифікація професійних цінностей за критерієм мотивованості особистості вибирати ту чи іншу професію. Цей критерій слугує регулятором поведінки особистості при виборі професії. Отже, можна виділити три компоненти цієї класифікації: особисті цінності де критеріями виступають: самоствердження, самоактуалізація, радість праці, гармонія спілкування; соціальні цінності: статус, престиж, стиль життя; цінності самої діяльності – критерії: творчість, новаторство, умови праці, матеріальне становище. За основу формування у старшокласників ставлення до цінностей професії приймаєм знання про зміст цих цінностей. Механізмом, який забезпечує реалізацію

професійних ціннісних орієнтацій старшокласників є спеціально організовані педагогічні умови.

В поняття професійні цінності входить все те, що пов'язано зі ставленням людини до світу професій, з її самоусвідомленістю в ньому. Концепція щодо готовності молоді до праці, орієнтація на працю, як на вищу цінність змінилась на концепцію готовності поступати згідно до своїх особистих цінностей: самоствердженню, самореалізації в творчій діяльності на основі загальнолюдських цінностей. Тут доречними є висновки О. Леонтьєва про вплив активної діяльності на розвиток психіки, які можуть стати теоретичним підґрунтям для вивчення проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій. Психолог ввів до наукового вжитку поняття «особистий сенс», яке стало важливим в розумінні проблеми особистого, індивідуального, та суспільного усвідомлення в житті та поведінці особистості та стало психологічною передумовою визначення ціннісних орієнтацій. Ідея особистого сенсу можна розглядати у якості ключової, оскільки знаходження сенсів в професійній діяльності що вибирається а також всієї життєдіяльності в конкретній соціально-економічній ситуації а також знаходження сенсу в самому процесі самовизначення є суттю професійного самовизначення. Володіння ціннісними орієнтаціями полегшує для особистості пошук цього сенсу. Такі вчені як І.Бех , О.Бик, П.Ігнатенко, доводять, що зміна парадигми в навчально-виховному процесі, а саме – перехід від суб'єкт-об'єктних до суб'єкт-суб'єктних відношень потребують усвідомлення особистих цінностей, розкриття їх ролі в саморегуляції суб'єкта. Вчені впевненні, що тільки ті сенси відносно. яких суб'єкт самовизначається, стають для нього особистою цінністю. На нашу думку, саме професійні цінності є важливим механізмом у підготовці та професійному становленні майбутнього професіонала. Наявність професійних цінностей забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої професії, спонукає людину до пошуку творчості, удосконалює у свідомості учня умовну модель майбутньої фахової діяльності яка служитиме орієнтиром у професійному саморозвитку. Так, П.Ігнатенко вважає, що в професійній ціннісній орієнтації учня цінністю виступає конкретна професія, з якою особистість пов'язує свої мрії, ідеали, передбачає плани на майбутнє. Дійсно, якщо професія для учня є

цінною, особистісно значущою, то в нього виробляється зацікавлене ставлення до неї, розвивається професійний інтерес, з'являються цілі і ідеали, пов'язані з даною спеціальністю, прагнення оволодіти нею, переконання в тому що вона, результати праці за нею задовольнятимуть його різноманітні матеріальні та духовні потреби.

У дослідженнях останніх років суть ціннісних орієнтацій вивчається авторами в двох аспектах: по-перше, як взаємозв'язок елементів спрямованості особистості – мотивів, потреб, інтересів, здібностей; по-друге, як прояв ціннісно-орієнтаційної діяльності яка зумовлена вибором певної системи цінностей, особистих переваг. У дисертаційних роботах З.Павлютенкової та М.Черобаєвої професійні ціннісні орієнтації розглядались як особистий та колективний феномен. В якості умов їх формування виступають спілкування в навчальній та суспільно-корисній діяльності. Проте в підході до визначення суті професійних ціннісних орієнтацій змістовний акцент зроблено на зовнішній детермінації особистості. Так, З.Павлютенкова розуміє під професійними ціннісними орієнтаціями вибіркове, стає ставлення особистості до різних аспектів професійної діяльності, специфічним ознакам професії, її характеристикам. Інтерес представляє систематизація професійних ціннісних орієнтацій за наступними групами:

- цінності найвищого порядку які характеризують ставлення суб'єкта до соціальних форм життєдіяльності;
- ставлення до професійно-навчальної діяльності, до її змісту, умов та цілей;
- ставлення до цінностей самої праці (орієнтація на професійний ріст, професійне визнання, матеріальну винагороду тощо);
- орієнтація на сім'ю, навчання тощо.

Слід зазначити що ця класифікація несе в собі традиційний підхід у навчанні та вихованні, де вектор відношень спрямований не на особистість, її розвиток і розкриття її внутрішнього світу, а на потреби суспільства.

Найбільш вдалим, з точки зору відображення прояву професійних ціннісних орієнтацій на практиці, є підхід до визначення критеріїв, які запропонувала З.Павлютенкова. Вона виділила емоційне ставлення та фактичну участь у діяльності. Цінним є те що вона довела можливість формування у старшокласників та учнів

ПТНЗ професійних ціннісних орієнтацій. Це дає можливість дослідити закономірності виникнення, формування та функціонування професійних ціннісних орієнтацій в подальших дослідженнях, а також прогнозувати вибір молодого людиною професії та корегувати цей процес в співставленні якостей особистості з потребами ринку праці. При дослідженні ціннісних орієнтацій, які впливають на вибір професії випускниками шкіл, в соціально-педагогічному дослідженні М.Титми в основу класифікації покладені цілі, які відбиваються через вибір професії і пов'язані із значущістю діяльності для опитуваних. Автор виділяє чотири групи цінностей. До першої відносяться цінності пов'язані з самоствердженням особистості в професійній діяльності. Другу групу утворюють цінності професії які відбивають соціальний результат праці. Третю групу складають цінності вищого рівня – корисність у суспільстві. Четверта група пов'язана із специфічними проявами професійної діяльності: престиж, визнання у суспільстві, влада.

Але дана класифікація не відбиває реалії сьогодення і не показує внутрішнього підґрунтя (механізмів) для вибору професійної діяльності. В дисертаційному дослідженні Л.Георгінової зазначалося, що спрямування ціннісних орієнтацій особистості на конкретну працю в сфері матеріального та нематеріального виробництва і є професійними ціннісними орієнтаціями. При визначенні структури професійних ціннісних орієнтацій вона враховувала вікові особливості особистості і керувалась інтересом до колективної праці, його суспільно-корисної спрямованості, а також потребах суспільства в підготовці старшокласників до праці. Ми вважаємо, що ця класифікація не відображає нові суспільні умови і не розглядає особистість як індивідуальність, цінність саму по собі, яка свідомо, суб'єктивно ставиться до свого особистого вибору професії. В.Анєнков в своєму дослідженні проблеми ціннісних орієнтацій пов'язує особистісно-орієнтоване виховання з проявом рефлексії що дозволяє особистості стати не лише суб'єктом процесу пізнання та виховання, але й бути самодостатнім в своїй унікальності та самоцінності, зберегти право на свій внутрішній світ. Центральне місце в процесі виховання учнівської молоді автор надає особистісному самовизначенню, яке є основою професійного. За такого підходу, формування

ціннісних орієнтацій це педагогічна проблема, вирішення якої дозволить покращити якісний рівень навчально-виховного процесу за рахунок активізації свідомості, спрямованості її на пошуки життєвих та професійних пріоритетів, цінностей.

В дисертаційному дослідженні В. Волкової зазначається, що формування професійних ціннісних орієнтацій здійснюється в результаті об'єктивного впливу природного та соціального середовища, спадковості, цілеспрямованого виховання і власної активності особистості, її систематичній та цілеспрямованій внутрішній роботі. Вивчення цінностей трудової діяльності пов'язано з виділенням певного набору значущих для даної діяльності аспектів: змісту, умовам, організації праці, заробітної плати, престижу, творчих можливостей, суспільної користі. При дослідженні цінностей професії людина визначає в якій мірі професійна діяльність або її різновид є засобом самоствердження особистості, реалізації творчих можливостей в професії, засобом досягнення певного соціального статусу, матеріального добробуту та суспільного визнання. На думку Б.Анан'єва, який визначає позицію особистості в суспільстві, через ставлення її до певних видів діяльності, зокрема до професії.

Діяльність має зовнішній та внутрішній зміст. Особистість формується через діяльність. Знання структури діяльності забезпечує інтереорізацію зовнішньої діяльності у внутрішні якості особистості. Старшокласник це особистість «для себе», він зорієнтован на себе на свій внутрішній світ, він зайнятий підготовкою себе як діяча, активного для суспільства. Завдяки професійним ціннісним орієнтаціям, у старшокласника поглиблюється особистий смисл майбутньої діяльності, складається впевненість в необхідності вибору професії. Професійні цінності виступають як один з фрагментів внутрішнього змісту діяльності, вони, на думку В.Сержантова, В.Шадрікова, Є.Климова, є важливим механізмом регуляції професійної діяльності. Як зазначив Є.Климов, кожна професійна група має свій смисл діяльності, свою систему професійних цінностей. При цьому, акцентувала Л.Дика, професійно важливі якості формуються та походять із моральних якостей особистості, від ієрархії її професійних ціннісних орієнтацій. Б.Братусь підтверджує розуміння того, що цінності дають основу оцінці та регуляції діяльності.

Цінності професії за двома основними блоками диференціював А.Деркач:

1) намагання мати певну роботу: визначаються такі цінності як особистий престиж, високе матеріальне становище, духовне задоволення – бажання мати цікаву та змістовну роботу, збереження особистої індивідуальності – бажання мати роботу яка підкреслює індивідуальність;

2) намагання внести в роботу певні елементи: цінності креативність – бажання внести творчість в свою роботу, різноманітність її, активні соціальні контакти – бажання створити приємну атмосферу в колективі, розвиток себе – бажання реалізувати свої здібності в професійній діяльності.

Отже, можна зробити наступні висновки: в поняття професійні цінності входить все те що пов'язано зі ставленням людини до світу професій, з її самоусвідомленістю в ньому. Професійні ціннісні орієнтації базуються на потребах особистості, її інтересах та переконаннях які зумовлені як її біологічною природою, так і історичними та економічними умовами в яких вона існує. Роль професійних ціннісних орієнтацій на етапі вибору професії та початкової професійної освіти полягає в формуванні свідомої, соціально обумовленої індивідуальної структури професійних уподобань, ціннісного ставлення до професій, професійних ідеалів, шляхів та способів їх досягнення, які відображаються в суб'єктивній значущості тих аспектів професії які задовольняють потреби людини. Під професійними ціннісними орієнтаціями ми розуміємо компонент, що постійно розвивається, структури особистості який відображає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності людей. Змістовним наповненням функції професійних ціннісних орієнтацій в процесі вибору професії полягає в готовності особистості до побудови своєї професійної траєкторії у відповідності до системи цінностей, які прийняті у суспільстві Основним змістом професійних ціннісних орієнтацій є світоглядні, моральні переконання людини, глибокі постійні звички, моральні принципи поведінки. Через це ціннісні орієнтації є об'єктом цілеспрямованого виховного впливу.

На основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій здійснюється свідомий, обґрунтований вибір майбутньої професійної діяльності, а знання

механізмів формування та розвитку професійних ціннісних орієнтацій дає можливість прогнозувати вибір старшокласниками професій та корегувати цей процес у відповідності до особистих якостей та потреб ринку праці.

Професійні цінності орієнтації забезпечують осмисленість та змістовність професійного пошуку, а також забезпечують його спрямованість. Професійні ціннісні орієнтації майбутніх кваліфікованих робітників мають конкретно-історичний характер і відповідну часу соціально-економічну детермінанту.

2.4. Структура, критерії і показники професійних ціннісних орієнтацій

Перш за все є доцільним виділити декілька підходів до визначення структури ціннісної орієнтації: як феномена свідомості, і як системи ціннісних орієнтацій особистості. Вважається, що загальноприйнятою є класифікація компонентів системи ціннісних орієнтацій за типами і видами культури, а саме: матеріальні і духовні ціннісні орієнтації. В свою чергу серед духовних ціннісних орієнтацій виділяються соціально-політичні, правові, моральні, естетичні, екологічні, професійні ціннісні орієнтації.

За свідченнями теоретичних джерел, можна зробити висновок що ціннісні орієнтації, які виступають в якості ланцюжка між об'єктивним соціальним оточенням та індивідуальною свідомістю людини з одного боку, а з іншого, між її свідомістю, діяльністю та поведінкою, проявляються в трьох основних аспектах: в оціночному ставленні та пізнавальному усвідомленні (знання про об'єкт), в емоційному ставленні (значенні об'єкта для задоволення певних потреб); в діяльнісному ставленні (практичних діях для реалізації потреб), що відповідає когнітивному, емоційному та поведінковому компонентам ціннісного ставлення, як показника усвідомлених дій особистості. Ціннісні орієнтації в даній трактовці ототожнюються з «сенсоутворюючими мотивами» (О.Леонтьєв), які є механізмом саморегуляції свідомості та поведінки.

Отже, за елементами внутрішньої структури особистості виокремлюються когнітивний, емоційно-оцінючий, діяльнісний компоненти ціннісної орієнтації, які у діалектичному взаємозв'язку зумовлюють характер активності індивіда. В

науковій літературі змістовне наповнення ціннісних орієнтацій традиційно представляється як єдність когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів (Б.Ананьєв, А.Асмолов І.Бех, В.Дряпкин, Г.Залеський, В.Ядов).

Когнітивний компонент ціннісних орієнтацій (погляди, судження, цінності) виражають свідому спрямованість особистості на форми життєдіяльності; емоційний характер ціннісних орієнтацій виражається через переживання, почуття, і поведінковий компонент включає практичну готовність до дії. Основу когнітивного компоненту складають пізнавальні потреби, як усвідомлення значущості об'єктивних властивостей, якостей явищ, дійсності, що передбачає пошук особистих сенсів свого власного ставлення до отримуваної інформації, осмислення системи особистих цінностей, тобто активну самотійну розумову діяльність (О.Асмолов, М.Бахтін, І.Кон). В професійних ціннісних орієнтаціях когнітивний компонент проявляється в профорієнтаційних знаннях (учні ознайомлюючись з вимогами професійної діяльності починають оцінювати власні наміри й можливості, у раціональному (розсудливому) оцінюванні здійснюється ніби «примірювання» себе до певної професії); виникають ціннісні уявлення, які відбивають значущість для особистості тих чи інших видів діяльності. Показниками та критеріями сформованості когнітивного компоненту професійних ціннісних орієнтацій є рівень знань про професію, (на функціональному рівні), стійка мотивація до вибору професії. Традиційно загальна схема опису професії включає чотири аспекти, за якими можна оцінювати рівень знань учнів ПТНЗ про змістові складові професії:

1) соціально-економічний – як коротка історія професії, її роль у системі виробництва, довідка про підготовку кадрів, перспективи кар'єри, рівень заробітної плати тощо;

2) виробничо-технічний – це дані про технологічний процес, об'єкт, знаряддя праці, робоче місце, форми організації праці;

3) санітарно-гігієнічний – як інформація про мікрокліматичні умови, характер освітлення, режим і ритм праці, медичні показники;

4) психофізіологічний – як вимоги професії до психічних особливостей майбутнього робітника.

Для того, щоб визначитися в ціннісних орієнтаціях, необхідно відповісти на питання: в яких сферах життя сконцентрувати зусилля для досягнення успіху, на що в першу чергу спрямувати свою енергію. Якщо учень вже зробив свій вибір, слід розглянути, які перспективи відкриває певна професія в інших вагомих для нього сферах життя. Наступним показником когнітивного компоненту є рівень уявлень про цінності професії, про особисті професійно значимі якості (індивідуальні стійкі психічні особливості людини, які проявляються в його ставленні до оточення, до своїх успіхів та невдач). Йдеться, насамперед, про характерологічні особливості: ставлення до праці – працездатність, відповідальність; ставлення до себе – самокритичність, скромність, егоїстичність; ставлення до інших – доброзичливість, почуття колективу, комунікабельність, гуманність, а також розвинутість елементів диспозиційної структури особистості (вираженні професійні інтереси, схильності та спеціальні здібності до конкретного виду діяльності). Знання про себе зумовлюють здатність молодшої людини аналізувати свої сили, можливості, особисті якості та рівень їх розвитку, що являє собою ознаку наявності когнітивного компоненту. Критерієм, який дозволяє оцінити сформованість показників когнітивного компоненту може бути рівень профорієнтаційних знань (уміння аналізувати професії та зосереджуватись на професійному самоаналізі). Самооцінка учня є важливим показником професійного самоусвідомлення, який визначає його ставлення до своїх здібностей, можливостей, особистих якостей. Дані про самооцінку, з одного боку, характеризують рівень прагнень (завдання які він перед собою ставить), а з іншого боку, оцінку обґрунтованості та реалістичності його професійного плану. Якщо мотиви вибору пояснюють ціннісне ставлення особистості до конкретної професії, то завдяки професійному самоусвідомленню, у нього складається впевненість у доречності свого вибору.

Другим компонентом професійних ціннісних орієнтацій виступають емоції. На знання та уявлення (когнітив) учень накладає емоцію (своє переживання процесу вибору), звідси виникає значущість. Своєрідним орієнтиром, який дозволяє виявити найбільш значуще для людини, є інтерес. Виконуючи функцію спрямованості в житті, інтерес виявляє предмет ставлення, який в результаті оцінювання набуває

особисту значущість – ціннісну характеристику. Отже, інтерес є умовою та показником розвитку ціннісного ставлення, а ціннісна орієнтація – формою прояву інтересів. Інтерес пов'язаний з ціннісними орієнтаціями таким чином, що в ситуації вибору цінностей, або власних інтересів, особистість може віддати перевагу інтересам. А з іншого боку, маючи певні установки, ціннісні орієнтації, молода людина обирає не тільки те що її цікавить, а й те що необхідно для навчання, роботи, буденного життя. Таким чином, зміст ціннісних орієнтацій визначається наповненістю інтересів: їх вузькістю чи розгалуженістю. Існують різні класифікації інтересів. У молоді при виборі професії домінує пізнавальний інтерес, який є передумовою професійного. Згідно з висновками, які зробили І.Кондакова та О.Сухарєва про те, що рівень співвідношення індивідуально-психологічних особливостей і вимог до професії визначає рівень інтересу до професії. Стійкий професійний інтерес сприяє активному розширенню знань про професію, необхідну для успішної діяльності за обраним фахом і виступає проявом емоційного ставлення особистості до професійної діяльності. Процес формування інтересу до конкретних професій спирається на визначення здібностей учня, його оточення, потреб, мотивів майбутньої професійної діяльності. Отже, показниками знань про себе виступають такі особистісні утворення, як здібності, нахили, професійні інтереси та відповідні характерологічні особливості оптанта, які він співвідносить з вимогами професії, що у кінцевому результаті визначає рівень інтересу до професії. Як зазначав з цього приводу І.Бех, безумовно вступаючи на шлях професійного розвитку необхідно мати уявлення про свої психофізіологічні особливості, риси характеру, здібності, і про ступінь їх відповідності професії яку людина обирає.

Професійні інтереси, як одна з властивостей особистості, характеризують позитивне ставлення людини до певного виду діяльності, спрямованість її думок і уявлень на певну діяльність і виявляються в бажанні глибше ознайомитись з нею. Інтерес до тієї чи іншої професії спонукає людину глибше ознайомитися з технікою і технологією відповідного виробництва, з суспільним значенням його і перспективами розвитку. Професійні інтереси інтенсивно формуються в підлітковому і юнацькому віці, коли молода людина опиняється перед необхідністю

обирати професію для роботи на виробництві, або профіль навчального закладу для продовження освіти. Наявність у молоді глибоких і стійких професійних інтересів є однією з важливих ознак психологічної готовності до трудової діяльності. Професійні інтереси взаємозв'язані з нахилами і здібностями людини. Здібності і нахили забезпечують людині легке оволодіння знаннями, уміннями і навичками, стимулюють дальший розвиток інтересу до певної діяльності. Інтерес до професії виникає тоді, коли учень має вже відомості про професію, але інформація його не задовольняє; йому хочеться більше дізнатися про зміст професії, її значення і перспективи. За висновками С. Крягжде, інтерес, який ґрунтується на здібностях або їх передумовах, переходить до професійного інтересу, де вагому роль відіграють престиж і привабливість професії у суспільстві. Сьогодні головними виховними механізмами, які сприятимуть посиленню професійного інтересу, на нашу думку, мають бути: а) емоційне підкріплення власного вибору, оскільки переживання успіху і задоволення від нього є основною внутрішньою стимулюючою силою, б) урізноманітнення форм подачі нової інформації про об'єкт інтересів (професію), діагностика наявності здібностей до професії, г) формування ціннісного, усвідомленого ставлення до професії. Формування інтересу закінчується, коли головним внутрішнім стимулом для особистості стає не тільки задоволення від діяльності, що обирається, а й усвідомлення її значущості завдяки якій він вирішує обирати цю професійну діяльність. Відтепер обрана ним діяльність стає для особистості однією з головних цінностей в системі її ціннісних орієнтацій. Особливо зацікавлюють учнів ті професії, в яких вони вбачають щось нове, незвичне, складне, таке що потребує розумових зусиль. У зв'язку з цим велике значення має широка професійна інформація, ознайомлення учнів з провідними професіями сучасного ринку праці та вимогами до них.

Профілізація сучасної школи сприяє виявленню і формуванню у молоді стійких професійних інтересів, що є підґрунтям до майбутнього свідомого професійного самовизначення. У професійних інтересах учня поєднується усвідомлене значення (ціннісне ставлення до професії), емоційний елемент, тобто переживання її привабливості (захоплення відповідною діяльністю, почуття

впевненості, радості від передчуття майбутнього успіху, а також вольовий компонент, який виявляється в бажанні ознайомитися з цією професією глибше, у прагненні оволодіти знаннями, вміннями і навичками, які потрібні для майбутньої професії. Як справедливо зазначив Б.Додонов, орієнтація особистості на певні цінності може виникнути тільки в результаті їх попереднього емоційного визнання, позитивного оцінювання (раціонального чи емоціонального), тобто тільки емоційне сприйняття явища і активне, діяльнісне ставлення до нього особистості створюють умови для інтереорізації цінностей. Усвідомлення (інтеріоризація) цінностей породжує ціннісні уявлення, тому що на основі ціннісних уявлень створюються ціннісні орієнтації, які в свою чергу, являють собою усвідомлену частину системи особистісних сенсів. Надалі майбутня професійна діяльність набуває особистої осмисленості і значущості через ціннісне ставлення до неї. На думку А.Кир'якова, ціннісне ставлення до діяльності проявляється в сприйманні особистістю об'єктивних цілей діяльності для розуміння власної участі в ній, в розумінні особистого сенсу у діяльності, яку він виконує, в активній участі в діяльності, в опануванні особистістю засобів, які сприятимуть її виконанню. Як було зазначено І.Бехом, ціннісне ставлення до майбутньої професії відбивається в знайомстві з майбутньою професійною діяльністю і створенні уявлення про неї, формуванні професійних ціннісних орієнтацій та складанні «образу себе як професіонала». Це є підставою розглядати ціннісне ставлення до професійної діяльності показником сформованості емоційно-оцінювального компоненту структури професійних ціннісних орієнтацій.

Ще одним показником емоційно-оцінювального компоненту є власні цілі, які визначає учень. В процесі ціле створення та її досягнення, ціннісні орієнтації виконують свою функцію, яка сприяє переходу від тимчасових до остаточних намічених цілей та визначенню співвідношення загальних та власних цілей. Ціннісні орієнтації є підґрунтям вибору цілей і визначають не тільки загальну спрямованість та соціальну активність особистості, а й її суб'єктивне ставлення до об'єктивно існуючих цінностей професії і таким чином впливають на оцінку привабливості професії і прийняття рішень про остаточний вибір майбутньої професії. На думку

А.Донцова, механізм ціле утворення визначає професійну перспективу, або так званий «вектор професійного розвитку».

Загальна спрямованість ціннісних орієнтацій відбивається в переконаннях особистості, її світосприйнятті, які представляють собою результат взаємозв'язку ціннісних орієнтацій і всіх інших компонентів структури особистості (потреб, цілей, інтересів). Професійні переконання демонструють ціннісну стійкість молодій людині у виборі своєї майбутньої професії, впевненість в правильності свого вибору, що дозволяє вважати їх критерієм емоційно-оцінного показника професійних ціннісних орієнтацій учнів. За допомогою професійних переконань здійснюється можливість осмислення свого ставлення до майбутньої професії, тому формування цієї якості особистості учня повинно стати однією з головних завдань навчально-виховного процесу. У зв'язку зі специфікою сучасного виробництва, яке ставить високі вимоги до емоційних ресурсів молодих спеціалістів, зазначає І.Бех, постає необхідність розвитку емоційної стійкості вже на етапі вибору професії.

Отже, ціннісне ставлення, виражене за допомогою емоційного переживання і оцінювання привабливості обраної професії знаходяться в основі формування емоційного компоненту професійних ціннісних орієнтацій. Оцінювання цінностей проявляються, перш за все, в емоційному відгуку на об'єкт, предмет, або явище і виражається у формі сприйняття уявлення, поняття. Емоції виконують функцію орієнтуючих суб'єктивних сигналів і беруть участь у регуляції діяльності. Виконуючи функцію відображення дійсності, емоції спонукають до діяльності, а також відображають залежність між мотивами та успіхом у діяльності. Показниками емоційно-оцінювального компоненту професійних ціннісних орієнтацій у молоді ми визначили ціннісне ставлення до майбутньої професії, де індикатором є судження про привабливість або непривабливість професії за критерієм демонстрування певних цінностей професії. Будь-яка діяльність людей базується на задоволенні потреб та інтересів. Вона завжди цілеспрямована та передбачає визначення певної цілі. Діяльність суб'єкта детермінується його майбутнім, яке існує спочатку в голові, в ролях, ідеально, як ціль. Створення образу того предмета, явища, до якого звернувся суб'єкт у своїх мріях, думках виступає ідеальною цінністю. Відбір

цінностей відбувається на основі цілей, якими керується особистість виходячи з особистих умов. В своєму дослідженні С.Григор'єв виділив п'ять елементів орієнтацій особистості на цілі професійної діяльності: пов'язані з самоствердженням особистості в професії, ціннісні орієнтації, які характеризують комфортність умов робочого місця, цінності, які характеризують працю як суспільний акт, цінності, які характеризують професію як засіб для задоволення матеріальних потреб. Виходячи з даних груп, дослідником були сформовані наступні види професійних ціннісних орієнтацій: на професійну самореалізацію; на соціальні фактори; на матеріальні фактори; на комфортні умови праці.

Основою ціннісного ставлення, за думкою М.Юрасової, є ціль, яка поєднується з потребами та інтересами. Таким чином можна зробити припущення, що ціннісне ставлення учня до професійної діяльності можна розглядати як єдність об'єктивного та суб'єктивного, де об'єктивне – спрямованість молодої людини на цінності професійної діяльності, які стимулюють його активність до вибору, а суб'єктивне – це якості особистості, які сформувались під впливом змісту цінностей професійної діяльності.

Іншим критеріальним показником емоційного компоненту виступає очікування учня щодо майбутньої професії, яке визначає характер його дій та прагнень. Багато вчених розглядають «Я-концепцію» як сукупність очікувань та оцінок, які відносяться до різних областей поведінки людини. Теоретично доведено багатьма вченими, зокрема, С.Чистяковою, що дослідження ціннісних орієнтацій, професійного самовизначення в ранній юності доцільно поєднувати з вивченням особливостей формування «Я-концепції», що відображає наміри та переживання, предметні дії в професійній діяльності особистості. Професійне самовизначення С.Чистякова вважає «сенсоутворюючою частиною» «Я-концепції», яка диференціюється за усвідомленістю процесу та результатом вибору.

Значення цінностей у становленні «Я-концепції» доведено багатьма вченими, серед яких І.Бех, М.Боришевський, О.Гуменюк, І.Кон та інші, які досліджували ціннісно-смыслову сферу особистості. На нашу думку, саме структурні елементи «Я-концепції» відтворюють механізм самосвідомості учня та беруть участь в процесах

його саморегуляції та самоорганізації, а також слугують джерелом особистісних очікувань. Враховуючи, що йдеться про учнів ПТНЗ, тому саме їм властивий процес самопізнання, самооцінювання, і, на кінець, самовизначення (зростання сили «Я»). Отже, особливий інтерес в процесі професійного самовизначення відіграє «образ Я» або «Я-концепція», яка має дві складові (структурні елементи): «Я-реальне» та «Я-ідеальне». «Я-реальне» містить якості, які особистість має. «Я-ідеальне» містить якості, які особистість хотіла б мати. «Я-концепція» представляє достатньо жорстку програму типів поведінки та психологічних станів (умов), які сформовані у особистості на основі моральних норм прийнятих у суспільстві. «Реальне Я» постійно співставляється з «Я-концепцією». Розбіжності між ними є джерелом до самовиховання. Самовиховання – це усвідомлене виховання себе. Воно виникає в підлітковому віці і виражається постійним співставленням уявлень ідеального та реального «Я». Завдяки самовихованню учень знаходить нові засоби самовизначення, поряд із ставленням до довкілля він вибудовує ставлення і до себе – залучається до самоаналізу, самоактуалізації, саморегуляції під керівництвом педагогів. Успіх у самовихованні залежить від здібності вихованця до самоаналіза, від того, як він передбачає результати свого самовдосконалення. Обираючи професію молода людина має чітко визначитись: яким йому потрібно бути для опанування нею. Якщо вимоги професії в значній мірі співпадають з «Я-концепцією» особистості, процес професійного самовизначення буде проходити більш інтенсивно та продуктивно. Цей процес на практиці доведен тестами по визначенню самооцінки. У випадках неспівпадіння вимог професії до змісту «Я-концепції» необхідно внести корегування в «Я-концепцію» або відмовитись від зробленого вибору. Наприклад, якщо я вважаю, що не можу стати достатньо сильним фізично, то мені потрібно чи змінити уяву про себе та зайнятись фізичним самовдосконаленням, чи відмовитись від кар'єри в спорті взагалі. Отже, враховуючи необхідність розглядати структурні елементи «Я-концепції», а саме: «Я-реальне» та «Я-ідеальне» в професійному самовизначенні молоді, ми вважаємо за доцільне визначити їх прояв у формуванні професійних ціннісних орієнтацій. Тобто, з'ясувати, як данні конструкти проявляються у формуванні професійних ціннісних

орієнтаціях.

В емоційному компоненті професійних ціннісних орієнтацій учнів відбивається елемент «Я-ідеальне» (установки, пов'язані з уявленням особистості про те, яким він хотів би стати в професійній діяльності). «Ідеальне Я» формується як певна сукупність якостей та характеристик, які людина хотіла б бачити у собі, чи ролі, які вона хотіла б виконувати. Ідеальний образ складається із цілого ряду уявлень і очікувань, які відображають найголовніші прагнення особистості. Із «Я-ідеального» складається конструкт «Я-професіонал», в якому формується уявлення про себе, як майбутнього професіонала, формуються професійні важливі якості, які забезпечують успіх у виборі професії. Така проекція майбутнього є ключовою, оскільки, за І.Бехом, прогнозування образу майбутньої професії та образу себе в ній, може в подальшому виконувати спрямовуючу функцію, задавати перспективу власного становлення й підвищувати цінність обраного професійного шляху. Вибір професії має бути самоусвідомленим, тому що праця має бути привабливою, творчою, а головне – більш результативною, що буде відповідати ринковим умовам, а професіонал буде конкурентноспроможним і впевненим в своїй майстерності. Тому є сенс в емоційному компоненті професійних ціннісних орієнтацій розглянути локус-контроль, що дає можливість визначити, в якій ступені учень відчуває себе активним суб'єктом власного життя та діяльності, а в якій – пасивним об'єктом дій інших людей і зовнішніх обставин, що відповідає інтернальному та екстернальному типам. Поведінковий компонент, нами визначається як дієво-практичний компонент професійних ціннісних орієнтацій і проявляється в компоненті «Я-концепції» в «Я-конструктивному» (я в майбутньому). На відміну від «Я-ідеального», «Я-конструктивне» відбиває дійові мотиви, що більш відповідають ознакам домагання, прагнення. В «Я-конструктивному» трансформуються ті елементи, які особистість сприймає як досяжну реальність. Отже, можна зробити висновок, що у формуванні професійних ціннісних орієнтацій поряд з когнітивними компонентами важливу роль відіграють емоційно-оцінюючі реакції, оскільки в ході акта оцінки об'єкта на основі відповідних критеріїв (норм, цілей, потреб, ідеалів) надається певна цінність, тобто, значущість даного об'єкта. Стандарти оцінки знаходяться в прямій

залежності від сформованого як когнітивного, так і емоційного розвитку особистості.

Оскільки професійний вибір являє собою систему засобів прогностичної оцінки, взаємовідповідності людини і професії, на основі порівняння вимог професії з психодіагностичними даними людини для кращого розуміння даного процесу, суб'єкту вибору професії потрібно мати певну програму, план розвитку, який би виступав основним регулятором свідомих дій оптанта. Одним із варіантів такої програми дій, який можна розглядати як варіант змістовно-процесуальної моделі професійного самовизначення, виступає схема побудови особистої професійної перспективи (ОПП), яка є модифікованим варіантом схеми побудови ОПП, розробленої Є.Климовим, та доповненої ціннісно-моральними і смисловими компонентами М.Пряжникова. Згідно з М.Пряжниковим, схема побудови ОПП включає такі основні компоненти:

1. Усвідомлення цінності праці (ціннісно-моральна основа самовизначення).
2. Загальна орієнтація в соціально-економічній ситуації країни та прогнозування її змін (прогнозування престижності професії, яка обирається, та сприймання того чи іншого способу життя, пов'язаного з певною професією).
3. Усвідомлення необхідності отримання професійної освіти.
4. Загальна орієнтація в світі професійної праці (макроінформаційна основа професійного самовизначення).
5. Усвідомлення головного сенсу свого життя і відповідної професійної діяльності.
6. Виділення кінцевої професійної цілі (мрії) та її узгодження з іншими важливими життєвими цілями (дозвільними, особистісними, сімейними).
7. Виділення ближчих і найближчих професійних цілей (як етапів і шляхів до дальньої цілі).
8. Знання конкретних виділених цілей: професій, навчальних закладів, місць роботи (мікроінформаційна основа професійного самовизначення).
9. Уявлення про власні недоліки (і про переваги), які можуть вплинути на досягнення намічених цілей.

10. Знання шляхів роботи над собою і підготовки до професійної праці, а також шляхів і способів найбільш оптимального використання своїх переваг для досягнення намічених цілей.

Критерієм сформованості особистісно професійного плану є початок практичної реалізації ОПП, спроба щось зробити понад звичного (наприклад, самостійні заняття, відвідування курсів, заняття з репетитором тощо), що дасть можливість оновити інформацію про ситуації вибору і своєчасно внести в ОПП відповідне корегування. Даний показник можна вважати своєрідним переходом між вербалізованими, декларативними ціннісними орієнтаціями та реальними спонуками.

Наші структурні елементи не протирічать, а навпаки є витоками основних умов професійного вибору, розроблених Є.Климовим. Вченим виділено вісім основних факторів вибору професії:

- 1 – нахили, бажання займатися певною діяльністю;
- 2 – позиція батьків (їх ставлення до вибору);
- 3 – позиція товаришів;
- 4 – потреби суспільства в тій чи іншій професії (потреби ринку);
- 5 – інформованість про професію;
- 6 – престиж обраної професії;
- 7 – здібності і різноманітні можливості отримати професію та успішно працювати;
- 8 – наявність певної програми дії щодо отримання і засвоєння професії (наявність ОПП). При цьому ОПП вважається обґрунтованою, коли є її узгодженість зі всіма іншими факторами.

Отже, дієво-практичний компонент ціннісних орієнтацій відбиває конструктивний план дій учня щодо визначення професійної діяльності, що відповідає його інтересам, здібностям, потребам, до якої він проявляє ціннісне ставлення (діяльність, яка є для нього найбільш привабливою) та готовність діяти в співвідношенні до прийнятого плану, який ми визначаємо як особистісно-професійний план. Наявність цього плану та готовність діяти за ним розцінюється

нами як сформованість дієво-практичного компоненту професійних ціннісних орієнтацій старшокласника. Критеріальним показником дієво-практичного компоненту є наявність особистісного професійного плану і активність та наполегливість старшокласника діяти у відповідності до нього.

Загальним критерієм сформованості професійних ціннісних орієнтацій є узгодженість структурних елементів професійних ціннісних орієнтацій: когнітивного (знання про професії, про цінності професії і знання про себе) емоційного (значущість та зацікавленість учнів у виділених ними цінностях професії, ціннісне ставлення до професії, що обирається, яке підтримується оцінкою, домаганнями, професійними переконаннями, та локус-контролем); дієво-практичного (наявність ОПП і готовність діяти у відповідності до нього).

Отже, все вище зазначене дозволяє говорити про наступне. По-перше, цінності за Е.Толменом, – це привабливість цільового об'єкта, тобто, цінність поряд з потребою визначає необхідність, значущість цілі. По-друге, цінності це соціальний феномен, який існує в діалектичному зв'язку: суб'єкт-об'єкт, який виступає важливим поєднуючим ланцюжком між особистістю, її внутрішнім світом, та довкіллям. Цінності мають подвійний характер: вони соціальні, оскільки зумовлені історично, та індивідуальні, оскільки мають досвід конкретного суб'єкта. Цінності конкретного суб'єкта формуються під впливом соціального оточення, особливостей тих соціальних груп, до яких він належить. Індивідуальні цінності усвідомлюються завдяки зовнішнім впливам на свідомість, і є важливим компонентом структури особистості, виконують роль регуляторів поведінки та проявляються у всіх сферах людської діяльності. В залежності від цілей та завдань, до яких тяжіє дана цінність вони розподіляються на цінності-цілі (термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні). Термінальні цінності є найголовнішими, вони визначають цілі особистості і відтворюють тривалу життєву перспективу: те що вона цінує сьогодні, і що буде цінувати в майбутньому (домагання). Термінальні цінності визначають сенс життя особистості та вказують, що для неї є особливо важливо, що є значущим, цінним. Інструментальні цінності виступають стандартами при виборі певного типу дій та поведінки. Ціннісні орієнтації – це важливий компонент структури

особистості, який характеризує її ставлення до різних цінностей і визначає її мотивацію та поведінку. На думку Шпрангера, ціннісні орієнтації – це основа особистості завдяки якій особистість пізнає світ. Включення суб'єкта в пізнання і визначає її ціннісну орієнтацію.

Проблема цінностей пов'язана з навчально-виховним процесом, який є важливим засобом пізнання та виховання цінностей учнів, спеціально організовані педагогічні умови стимулюють трансформацію об'єктивних цінностей в потреби особистості, а також виступають зовнішніми умовами, які впливають (за допомогою педагогічних методів) на формування ціннісних орієнтацій учнів.

Оскільки підлітковий вік характеризується процесом особистого та професійного самовизначення, в цьому віковому періоді доречно розглядати і досліджувати професійні ціннісні орієнтації, які є смисловою парадигмою в професійному самовизначенні. В поняття професійні цінності входить все те, що пов'язано зі ставленням людини до світу професій, з її самоусвідомленістю в ньому. Професійні ціннісні орієнтації базуються на потребах особистості, її інтересах та переконаннях, які зумовлені як її біологічною природою, так і історичними та економічними умовами, в яких вона існує. Роль професійних ціннісних орієнтацій в процесі професійного вибору в дослідженому аспекті відбивається в формуванні свідомої, соціально обумовленої індивідуальної структури професійних уподобань, ціннісного ставлення до професій, професійних ідеалів, шляхів та способів їх досягнення, які відображаються в суб'єктивній значущості тих аспектів професії, які задовольняють потреби людини. Професійні ціннісні орієнтації є джерелом мотивації у виборі професії. Під професійними ціннісними орієнтаціями ми розуміємо динамічний компонент структури особистості, який відображає її суб'єктивне ставлення до суспільно значущих цінностей професійної діяльності людей. Ставлення – це сформована і відносно стала позиція особистості, до всього що її оточує і до самої себе. Змістовним наповненням функції професійних ціннісних орієнтацій в процесі вибору професії полягає в готовності особистості до побудови своєї професійної траєкторії, у відповідності до системи цінностей, які прийняті у суспільстві. Основним змістом професійних ціннісних орієнтацій є

світоглядні, моральні переконання людини, глибокі постійні звички, моральні принципи поведінки. Через це ціннісні орієнтації стають об'єктом виховання, цілеспрямованого впливу.

На основі сформованих професійних ціннісних орієнтацій здійснюється свідомий, обґрунтований вибір майбутньої професійної діяльності, а знання механізмів формування та розвитку професійних ціннісних орієнтацій дає можливість прогнозувати вибір професій молодими людьми, та корегувати цей процес у відповідності до особистих якостей та потреб ринку праці. Загальним критерієм сформованості професійних ціннісних орієнтацій є узгодженість структурних елементів професійних ціннісних орієнтацій: когнітивного (знання про професії, про цінності професії і знання про себе) емоційного (значущість та зацікавленість для старшокласників виділених ними цінностей професії, ціннісне ставлення до професії, що обирається. яке підтримується оцінкою, домаганнями, професійними переконаннями, та локус-контролем) дієво-практичного (наявність особистого професійного плану) і готовність діяти у відповідності до нього.

2.5. Методика формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів ПТНЗ

Теоретичне дослідження показало що в педагогічному процесі не тільки засвоюються знання, здобуваються навички і уміння але й проходить якісне виховання особистості. Методологічним орієнтиром для педагогіки слугує психологічне рішення проблеми співвідношення розвитку і виховання, яке ґрунтується на ідеї К. Ушинського про обумовленість розвитку дитини навчанням та вихованням. Цю ідею розвинуто в роботах вітчизняних психологів П.Блонського Л.Виготського С.Рубінштейна. При такому підході, стверджує І.Бех, виховання (навчання) і психічний розвиток не можуть виступати як два самостійних процесу – виховання слугує необхідністю та всезагальною формою розвитку дитини. Кінцева ціль будь-якої навчальної системи полягає в навчанні, вихованні та розвитку особистості. Це і є головною концепцією особистісно-орієнтованого виховання та навчання. Критерієм досягнення цієї цілі є результат, який сучасні вчені-педагоги

вбачають у особистості старшокласника, який стоїть на порозі особистісного та професійного самовизначення. Учень – особистість, яка орієнтована на свій внутрішній світ, він зайнятий підготовкою себе як активного діяча у суспільстві. Тобто спеціально організовані педагогічні умови в навчально-виховному процесі професійно-технічного навчального закладу, а також організація профорієнтаційної діяльності, виступають у якості формування системи професійних ціннісних орієнтацій. На формування ціннісних орієнтацій впливає все, що входить в навчально-виховний процес: у змісті уроків, в організації навчально-виховної роботи, в особистості вчителя закладені можливості вирішення завдань професійного виховання учнів. Але чіткої системи формування такої важливої особистої якості, як професійні ціннісні орієнтації немає, всі елементи її виховання в педагогіці розглядаються окремо. Враховуючи погляди вчених, особисто спираючись на теорію О.Леонтьєва про провідну діяльність, розвиток якої зумовлює головні зміни в психічних процесах та психологічних особливостях особистості дитини на даній стадії, ми виділяємо навчально-виховну діяльність як провідну. У цій діяльності спеціально створенні педагогічні умови є тими зовнішніми детермінантами, що зумовлює їх виховний вплив на процес формування професійних ціннісних орієнтацій учнів.

Учень усвідомлює цінність свого «Я» в теперішньому та в майбутньому і на цій основі розвиває професійно важливі якості, прагне до самоорганізації та самореалізації (Є.Климов, П.Шавир). На думку І.Малісової, забезпечення учнів адекватними, згідно їх віку, психологічними знаннями про особистість, як суб'єкта професійної діяльності, дає можливість актуалізуватися самопізнанню, самоаналізу, орієнтації на діалогічну взаємодію, сприяє особистому саморозкриттю, що впливає на формування професійних ціннісних орієнтацій учнів.

Важливим завданням з огляду на зазначене є вивчення механізмів формування професійних ціннісних орієнтацій учнів на когнітивному, емоційному та дієво-практичному рівнях, їх прояву з урахуванням динаміки подій, які тривають у навчально-виховному процесі ПТНЗ.

Отже, завданням педагогічного експерименту є пошук ефективності шляхів та

засобів формування професійних ціннісних орієнтацій учнів, які розглядаються як необхідні умови для усвідомленого, професійного самовизначення. Для отримання емпіричного матеріалу необхідно розробити та використати відповідні методики, техніки та процедури педагогічного експерименту: спостереження, бесіди, експертні оцінки, інтерв'ю, анкети та тестування.

В експериментальному дослідженні можна умовно виділили три етапи :

Перший етап – констатувальний, в ході якого варто провести аналіз реального стану сформованості професійних ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ, визначити критерії і рівні сформованості.

Другий етап – полягає в організації дослідно-експериментальної роботи, яка повинна проводитися у відповідності до принципів педагогічного експерименту, який, на думку А.Лазурського, характеризується цілеспрямованим вивченням явища в точно організованих умовах, однакових для всіх досліджуваних.

Третій етап – контрольний, під час якого здійснюється діагностика рівнів сформованості професійних ціннісних орієнтацій експериментальної та контрольної груп.

Завданням констатувального етапу дослідження має бути вивчення стану проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій учнів, які готують кваліфікованих робітників. А саме виявити можливість відкрити ціннісно-сміслові аспекти навчання в цих закладах освіти, очікування, здатність до професійної рефлексії, вольової якості, та ціннісне ставлення до праці. Також необхідний моніторинг наявності профорієнтаційних знань, факторів вибору професії, науковий розгляд категорії «престижність професії».

В індивідуальному розумінні престиж є відображення об'єктивних особливостей професії через призму суб'єктивного досвіду і навіть суб'єктивних можливостей особистості. В зв'язку з цим проблему престижу як головного чинника, який визначає спрямованість у виборі конкретної професії сучасні дослідники проблеми пропонують порівнювати з професійними ціннісними орієнтаціями та їх роллю у процесі вибору професії, оскільки структурі ціннісних орієнтацій домінуючі цінності мають суттєве значення при виборі професії. Раніше

соціологічні та психологічні дослідження зводились до вивчення причин, які визначають спрямованість професійного пошуку і концентрувалися на престижі, статусі та соціальних умовах цього феномену. Сучасний рівень знань у цій галузі потребує також обґрунтування ролі ПЦО як внутрішнього, суб'єктивного фактору, який впливає на усвідомлений, самостійний вибір професії.

Необхідним у цьому сенсі є діагностування фактору наявності та сформованості особистісного професійного плану, як показника готовності до професійного самовизначення. Обстежуючи цей зріз ПЦО варто використовувати методи спостереження, полустандартизованого інтерв'ю та анкетування. Причому спостереження може проходити в формі групової дискусії. Цей метод, на нашу думку, має високий ступінь валідності тому, що учні максимально відверті та залюбки діляться тими думками, які не можна зафіксувати за допомогою інших методів.

Для отримання даних про стан рівня сформованості професійних ціннісних орієнтацій за допомогою апробованих методик (спостереження, бесіда, консультації, контент-аналіз анкетних даних) необхідно вивчити рівень прояву ПЦО та їх особливості в підлітковому віці.

Результати дослідження стану проблеми формування ПЦО у практиці роботи ПТНЗ свідчать що, існуючі форми навчального процесу не в повній мірі реалізують професійний розвиток учнів. Щоб змінити ситуацію, яка склалась в системі навчально-виховного процесу, треба переосмислити значущість організації профорієнтаційної діяльності: активізувати творчі, пошукові принципи шкільної та позашкільної діяльності, впровадити індивідуалізацію навчання, зробити його особистісно-орієнтованим. Саме профорієнтація в навчально-виховному процесі має бути спрямована на активізацію внутрішніх психологічних ресурсів учнів. Кінцевою метою роботи треба визначити професійне самовизначення як перший етап професійного розвитку та подальший саморозвиток учнів, навчити їх знаходити особистий сенс в професійній праці, самостійно проектувати своє професійне життя, відповідально приймати рішення про вибір професії. Причому методологічно важливим завданням необхідно вважати потреби та здібності учнів, що

усвідомлюють свою майбутню професійну сутність як головну цінність та будуть готові до постійного професійного саморозвитку. Для оптимізації цього процесу треба впровадити нові підходи до навчально-виховної діяльності, урізноманітнити інтерактивні методи (діалогові форми, профорієнтаційні ігри), поліпшити організацію пізнавальної діяльності, яка передбачає активну, рівноправну взаємодію учасників процесу (особистісно-орієнтоване виховання). Причому, за Р.Гришковою, діалог тут має виступати як «мікроодиниця педагогічного спілкування» на особистому рівні. Рівень цього діалогу залежатиме від готовності викладача та учня сприймати один одного з усіма думками та почуттями.

Об'єктом зазначеного дослідження є молодь віком від 15 до 17 років. Це період, коли особистість переживає етап найактивнішого становлення, осмислення життєвої перспективи, стабілізації професійних інтересів. Для цього періоду характерним також є бажання самовизначення, самоствердження, намагання знайти оптимальну відповідь на питання «хто я в цьому світі», «як далі жити», «у чому щастя людини» та на багато інших подібних запитань, пов'язаних з самоідентифікацією. Як стверджує Є.Климов, особистісне самовизначення в ранній юності має ціннісно-смыслову природу. Це є активним визначенням своєї позиції відносно суспільно прийнятої системи цінностей та усвідомлення на цій основі сенсу свого буття.

Як було зазначено вище, система ціннісних орієнтацій визначає змістовну сторону спрямованості особистості та ядро мотивації її життєвої активності. Разом з тим, як показує моніторинг, у вивченні змістової частини професійних цінностей, чіткої орієнтації у цінностях професії переважна більшість молоді поки що немає. Зокрема, відчувається протиріччя між перспективою обраної професії, суспільним попитом на неї, чи вірніше, відсутністю таких запитів з одного боку, і особистими нахилами, здібностями, уявленнями учня тощо – з іншого. Ускладнює ситуацію вибору цінностей для сучасної молоді наявність атмосфери руйнування усталеної системи ідеалів, ставлень, ціннісних орієнтацій і необхідності залучатися до нової системи світоглядних, моральних, професійних цінностей. Погляд на вибір професії як на частину життєвизначення людини, не позбавляє суб'єкта активності, та

наводить на думку, про індивідуальну ієрархію факторів вибору професії, враховуючи весь спектр факторів професійного самовизначення. Всі об'єктивно існуючі фактори впливають на процес вибору професії, однак від особливостей суб'єкта вибору професії залежить, які фактори стають переважними. Об'єктивно існуючі фактори є лише можливістю, а те, які з них і в якій комбінації нададуть впливу на реальний процес вибору, залежить від сформованості професійних ціннісних орієнтацій, професійної зрілості, готовності, конкретної особистості.

Сучасні дослідження свідчать, що на запитання про визначення у виборі професії і про вплив на цей вибір приблизно 60% учнів ПТНЗ стверджують про свідомий самостійний вибір без зовнішнього впливу, 40% учнів зробили свій вибір за допомогою батьків, друзів, вчителів тощо. Це свідчить про низький рівень професійного самоусвідомлення.

Виходячи з того, що професійні ціннісні орієнтації нами визначенні через категорію «ставлення» до цінностей професії, і оскільки обмін цінностями існує тільки між людьми, а ціннісне ставлення властиве людині (емоційно-оцінний компонент), в якості чинників, які впливають на вибір цінностей професії були прийняті зовнішні фактори: різні форми спілкування та джерела інформації (друзі, сім'я, класний керівник, вчитель-предметник, спеціалісти різних професій, мультимедійні засоби). Ця обставина дозволяє визначити зазначений період професійного вибору як комунікативно-пошуковий етап у формуванні професійних ціннісних орієнтацій.

Наступним етапом професійного самовизначення є процес внутрішнього усвідомлення і прийняття рішення про вибір професії (інтеріоризація) суть якого полягає у з'ясуванні важливості ролі внутрішнього моменту професійного самовизначення, у готовності протистояти різним зовнішнім впливам. Інтеріоризація цінностей – усвідомлений процес, який зумовлює у особистості наявність здібностей, які дозволяють їй диференціювати явища за критерієм їх цінності, значущості, Наступним кроком у цьому процесі є структурування цінностей у залежності від потреб, цілей свого життя та можливостей до їх реалізації. В якості кінцевого результату цього процесу у молодій людині виникає

здатність до індивідуалізації, тобто створення власної автономної системи професійних ціннісних орієнтацій. Теорія інтеріоризації в подібних дослідженнях є важливою теоретичною основою у вивченні проблеми формування ПЦО в професійному самовизначенні. Через сформованість ПЦО проходить детермінація зовнішніх педагогічних впливів на реально усвідомлений вибір професії, що дає підстави ототожнити процес формування професійних ціннісних орієнтацій і процес інтеріоризації.

Перший рівень (найнижчий) – пропедевтичний, на якому починають проявлятися первістки професійних ціннісних орієнтацій. Цей рівень наявний у невеликої вибірки учнів і найбільш поширений у середніх закладах освіти.

Другий рівень – пошуково-комунікативний проявляється в процесі соціалізації і відображає прийняття цінностей, які є значущими для інших. Характерним змістовим наповненням цього різновиду цінностей є цінності кар'єри, суспільне визнання професії та її престижність. Більшість респондентів (близько 80%) мають даний рівень сформованості ПЦО.

Нарешті, найвищим рівнем цінностей є автономний або індивідуалізований рівень сформованості ПЦО. На цьому рівні створюється власна система професійних цінностей, проявляється ціннісна стійкість вибору на основі ціннісного ставлення до професії та визначається проекція професійного майбутнього. Саме цей рівень і є проявом ціннісно-сислової сфери учнів, його критерієм є усвідомленість професійного вибору та готовність до нього.

Вектором формування професійних ціннісних орієнтацій є педагогічні умови, а саме профільність предметів в навчально-виховному процесі та профорієнтаційна діяльність. На основі сформованості компонентів професійних ціннісних орієнтацій ми можемо отримати комплексний показник здатності учня до усвідомленого вибору професії.

Специфіка формування професійних ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ дає можливість використовувати спеціальні діагностичні засоби. У цьому зв'язку заслуговують на увагу методики, які вже апробувались в профорієнтаційній роботі, доведено їх репрезентативність та здатність розкривати досліджуваний об'єкт у

цілому. Вони дають змогу фіксувати, цілеспрямовано формувати і розвивати професійні ціннісні орієнтації, а також прослідкувати ефективність системи педагогічної діяльності в процесі формування ПЦО.

Першим структурним компонентом у формуванні професійних ціннісних орієнтацій є когнітивний компонент, критерієм якого виступає здатність особи до самоналізу та аналізу професій. Даний критерій потрібно досліджувати за такими показниками: знання про цінності професії, знання змістовних складових професій та професійний самоаналіз. Показники даного компоненту варто визначати методикою самооцінки індивідуальних особливостей, яка дає можливість учню оцінити рівень розвитку своїх якостей на даний момент. В якості діагностичного засобу можуть бути використані різні анкети для визначення рівня самооцінки. З огляду на це варта уваги анкета самооцінки із комплексної методики вивчення особистості щодо виявлення здібності учня до професійного самовизначення, розроблена С.Чистяковою. Використання даної методики зумовлює наступні завдання: виявити уявлення учня про рівень розвитку власних індивідуальних якостей (знання про себе); співвіднести оцінювані якості з різними професійними сферами та попередньо визначити своє місце в них (образ «Я в професії»); діагностувати присутність змін в уявленні учня про себе після використання різних форм самопізнання в професії (професійна інформація, ігрові технології) і виявити динаміку рівня профорієнтаційних знань та образу «Я в професії».

Особливістю даної методики є зв'язок питань анкети з виділеними професійними сферами, професійно важливими якостями, які необхідні в професіях, що обираються.

В результаті роботи з анкетною самооцінкою учень отримає певний показник (бал) рівня вираженості у себе оцінюваних якостей (здібності, професійні інтереси, цінності професії, прагнення, очікування). Даний показник дає можливість оцінити рівень самоаналізу та здатність аналізувати професії за їх змістом та функціональністю. Для уточнення уявлення учня про себе як суб'єкта майбутньої професійної діяльності варто ввести до анкети додатковий показник «впевненість» в правильності своїх оцінок. Далі за допомогою методики самоспрямовуючого

пошуку Д.Голланда визначаємо пріоритетну професійну сферу, яка найбільш відповідає на даний момент особливостям учня, тобто виявляємо його здатність до адекватної самооцінки особистих якостей вимогам професії.

Таким чином, нами виділені наступні показники здатності учня ПТНЗ до аналізу професій та умінню зосереджуватись на самоаналізі: знаходження «образу Я» в професійному світі, здатність до адекватної самооцінки особистих якостей та співставлення їх з різними професійними сферами, ступінь впевненості в правильності своїх оцінок.

Для дослідження наступного показника сформованості професійного самоусвідомлення учнів (когнітивний компонент) варто обрати методику, розроблену японським професором С.Фукуямою (Ф-тест), призначеною для здійснення аналітичної оцінки здатності учнів усвідомлено обирати професію. Зауважимо при цьому, що Ф-тест значно розширює можливості дослідника щодо комплексного тестування рівня професійного самоусвідомлення учнів, оскільки він має у цьому сенсі два дієвих інструмента дослідження: метод індексів та метод діагностичної оцінки відповідності особистості професії, що обирається.

Дана методика містить три процедури: оцінка здатності учнів до самоаналізу, аналізу професій та самореалізації в різних видах професійної діяльності. Методику побудовано на розробленому С. Фукуямою принципі, який дозволяє виявляти якісні показники (індекси) здатності особи до аналізу професій. Вона допомагає учням оцінити відповідність своїх психологічних характеристик головним вимогам будь-якої професійної діяльності. В основу анкети покладено перелік психологічних характеристик та вимог різних професій до працівників. Причому формулювання характеристик можливо адаптувати для учнів системи ПТО.

Наведемо приклади деяких діагностичних засобів.

1. «Оцінка здатності до самоаналізу».

Учні мають оцінити у себе ступінь вираженості 53 характеристик-вимог за чотирма оцінювальними критеріями: низький, середній, достатній, високий. Окремо рахується середній результат експертів (вчитель, один з батьків, однокласник), який дає учню інформацію для формування адекватної самооцінки, для більш реального

образу-Я.

2. «Оцінка здатності до аналізу професій».

В даній методиці пропонується учням скласти розвернуті формули двох професій (одна – в профільній сфері, а інша – на вибір майбутньої професії). Оцінка здатності учнів до аналізу професій має виводитись на основі порівняння характеристик-вимог, які були зроблені учнями та експертами в професіограмах даних професій.

3. «Оцінка здатності до самореалізації в різних видах професійної діяльності» (професійні проби) .

Після проходження учнем професійної проби він має оцінити свої можливості ефективно виконувати певний вид діяльності. Для цього він аналізує середні оцінки характеристик-вимог, які включені експертами до професіограми (формули) даної професійної проби, що дозволяє виявити ті якості, які у нього не достатньо розвинуті для успішного здійснення даного виду діяльності.

Така робота допомагає учню, а також учителю визначити спрямованість подальших дій на пізнання та розвиток потрібних якостей, якщо дана професія визвала інтерес та бажання обирати професію та самоактуалізовуватись в ній.

Також оцінюється робота учнів у поза навчальний час (секції, олімпіади, конкурси, почасова робота тощо). За підсумками проведення трьох діагностичних засобів розраховується показник здатності молодшої людини до свідомого вибору професії..

Таким чином, комплексним показником сформованості професійних ціннісних орієнтацій учнів ПТНЗ буде здатність до усвідомленого вибору професії, оскільки ця здатність визначається їхнім рівнем сформованості когнітивного компоненту професійних ціннісних орієнтацій.

Числена статистика подібних експериментів доводить, що у педагогічних умовах профільного навчання учні демонструють частіше достатній та високий рівень прояву здатності до самоаналізу та аналізу професій, ніж учні загальноосвітніх закладів. Опираючись на цей факт ми припускаємо, що впливати на зростання зазначеного критерію можна в тих педагогічних системах, де всі види

діяльності учнів спрямованні на професійне та особистісне самовизначення.

За допомогою експерименту також можливо дізнатися про важливі професійні якості, які необхідні для професії, що обирається, а також про вміння учнів оцінити свій вибір у відповідності до потреб, які висуває обрана професія до людини. Основними методами можуть бути анкетування, бесіда та твір на тему «Що потрібно знати для правильного вибору професії?». Анкета складається із чотирьох питань: Які особисті якості необхідні вам для обраної професії?; Що ви робите, щоб краще дізнатись про обрану професію?; Що ви знаєте про свою професію?; Чим приваблива для вас обрана професія?

Відповіді дозволяють зробити висновок, що випускники уявляють свою майбутню професію цікавою, пов'язану з творчістю та такою, яка потребує самостійності. Після заповнення анкети потрібно підрахувати різницю між позитивними та негативними відповідями. Кінцевий результат буде знаходитися в інтервалі -10 +10. Причому результат від -10 до -4 свідчитиме про низьку самооцінку; результат від -3 до +3 – про середню; результат +4 до +10 продемонструє високу самооцінку учня.

При дослідженні самооцінки учнів ПТНЗ було виявлено тенденцію з недооцінювання себе у професійній сфері та повсякденному житті, адекватна самооцінка проявлялась у невеликої вибірки учнів. Ці дані свідчать про те, що із учнями системи ПТО потрібно проводити спеціальні тренінги для підтримання їх адекватної самооцінки, поліпшення впевненості в собі та підвищенні рівня знань про змістові складові професії, яку вони обирають.

Аналіз цінісних орієнтацій учнів дозволяє ранжувати їх за значущістю для молодих людей з точки зору їх сучасних потреб та інтересів:

- 1) можливість самоутвердження, самореалізації в професії;
- 2) престиж;
- 3) матеріальне забезпечення;
- 4) змістові складові професії;
- 5) кар'єрне зростання;
- 6) суспільно-значущі цінності праці.

Як свідчить цей перелік, на першому місці розташовані цінності, пов'язані з можливістю до самоутвердження, самореалізації в професійній діяльності, прагнення реалізувати себе в умовах ринкової економіки, бажання зробити кар'єру. При цьому респонденти не завжди усвідомлюють роль власних здібностей у цьому процесі.

Друге місце займають цінності, пов'язані з престижем професійної діяльності. Орієнтація на престиж відбиває прагнення підлітків обирати професії, які цінуються в суспільстві, дозволяють забезпечити пристойне життя.

Наступним за значущістю був визначений компонент праці, пов'язаний з матеріальним статком. Проте більша частина учнів не вважає матеріальний добробут основним ціннісним компонентом професійної діяльності.

Четверта за значущістю ціннісна орієнтація – зміст праці. Велика кількість професій приваблює молодих людей можливістю цікавого та продуктивного спілкування, роботи з технікою, давати дітям знання, розвивати їх інтереси, можливість зберегти час для активної позапрофесійної діяльності, можливість відчувати азарт та ризик тощо. Невисокий рейтинг даної ціннісної орієнтації скоріше пов'язаний з тим, що підлітки не уявляють змісту обраної професії. Цей факт ще раз підтверджує необхідність профорієнтаційних технологій з метою вивчення інформації за змістовими складовими професій. На останніх місцях, як правило, знаходяться ціннісні орієнтації, які пов'язані з самовдосконаленням особистості в процесі трудової діяльності і суспільна значущість праці. Учні невисоко оцінюють можливості власного розвитку в досягненні високого професійного рівня. З огляду на переорієнтацію молоді на прагматичні цілі суспільна значущість праці не сприймається ними зовсім.

Наведений аналіз стану професійних ціннісних орієнтацій у професійному самовизначенні свідчить про прагматичний підхід учнів у виборі професії та перекручення в оцінці справжніх цінностей. З цього випливає завдання необхідності допомоги учню сформувати уявлення про себе, уміння аналізувати професії, адекватність самооцінки своїх здібностей та можливостей, виховувати ціннісне ставлення до професії.

Важливе значення для вирішення завдання формування професійних

ціннісних орієнтацій у учнів професійно-технічних навчальних закладів є визначення взаємозв'язку навчальної діяльності з вибором професії у закладах освіти, які готують кваліфікованих робітників. Анкетування учнів ПТНЗ доводить, що створення необхідних умов для формування у молоді ціннісного ставлення до навчальної діяльності допомагає стимулювати їх активність і потребу у виборі професії.

Виявленню трудових ціннісних орієнтацій, а також дослідженню її ієрархії за ступенем значущості при виборі професії слугує анкета Є. Павлютенкова. Згідно його методики кожний респондент має виміряти цінності за порядком зменшення ступеню значущості їх для успішної професійної діяльності. Шляхом статистичної обробки отримуються середні арифметичні показники для кожної групи цінностей.

За даними таких анкетувань на першому місці виявлено трудові ціннісні орієнтації, пов'язанні зі змогою застосування власних здібностей учнів, самоутвердженням в професійній діяльності.

Другу групу цінностей професії створюють ціннісні орієнтації, що спонукають до розвитку особистості.

Третю – займають орієнтації, спрямованні на результат праці.

Найменшу значущість учні вбачають у ставленні до умов праці і до суспільно значущих цінностей професійної діяльності. Це свідчить про суб'єктивний образ ситуації вибору, а також демонструє чітко виражену орієнтацію учнів на творчість у майбутній професійній діяльності незалежно від її специфіки та змісту.

Очікування творчих елементів у професійній діяльності зумовлюють ціннісне ставлення до професії, що впливає на її вибір та задоволеність ним. Стане, чи навпаки, не стане професійна діяльність творчою, залежить в більшій частині від самої особистості. Тому формування творчого, ціннісного ставлення до різних видів професійної діяльності, стимулювання потреб до творчості та розвитку здібностей, до професійної творчості є необхідним завданням навчально-виховного процесу у ПТНЗ, оскільки творчість є необхідною умовою для реалізації розвитку особистості.

Іншим компонентом професійних ціннісних орієнтацій виступає емоційно-оцінний компонент. Критерієм його сформованості виступають ціннісна стійкість

вибору професії та адекватний рівень професійних прагнень. Ціннісна стійкість проявляється в емоційній впевненості, коли відсутні протиріччя між особистісними та професійними цінностями. Показником цього критерію виступають ціннісне ставлення до професії, а саме, реалізація своїх можливостей через творче ставлення до професії та усвідомлення значущості праці в своєму житті і в суспільстві.

Цей показник може досліджуватися методом творчих робіт (евристичні твори), які виконують учні під час профорієнтаційного курсу. Учням для виконання пропонується твір за темою: «Моя майбутня професія – найкраща», в якому потрібно аргументувати, чому ваша реальна чи ідеальна професія – ваша мета.

На процес професійного і життєвого самовизначення негативно впливає суперечливість ціннісних орієнтацій, яка зумовлюється неузгодженістю потреб та інтересів особистості з можливостями їх задоволення в межах професійної діяльності. У ході визначення організаційно-педагогічних умов необхідно звертати увагу не тільки на суперечливість, а й на сформованість ієрархії ціннісних орієнтацій. Якщо рівноцінні за значущістю цінності конкурують, то учню важко визначити послідовність і спрямованість своїх дій.

Іншим показником ціннісного ставлення до професії є вираженість професійних інтересів. Дослідження рівня вираженості професійних інтересів проводилось за методикою ОДАНІ-2. Метою анкетування є визначення ступеню вираженості інтересів в кожній із сфер професійної діяльності за схемою: людина-людина, людина-природа, людина-техніка, людина-знак, людина-художній образ та виявлення кількісних характеристик професійних інтересів учнів та порівняння характеристик з потребами профільних професій. Обробка та аналіз дозволяє визначити рівні прояву ціннісного ставлення до професії.

Високий (усвідомлено-діяльнісний) рівень – учень усвідомлює значущість праці в своєму житті та житті суспільства. Наявне бажання постійно самовдосконалюватись та реалізувати свій потенціал в професійній сфері. Відсутність протиріч між професійними та життєвими цінностями. Вираженість професійних інтересів, які проявляються в успішному опануванні профільних предметів.

Достатній (усвідомлено-нестабільний) – учень розуміє необхідність професійної діяльності у своєму житті. Професійні інтереси відповідають профільним напрямам, проте стабільності в успішності не виявляється. Зокрема, є протиріччя між професійними інтересами та особистими.

Середній (усвідомлено-пасивний) рівень – професійні інтереси не стійкі. Середня успішність з профільних дисциплін. Відсутня ініціатива в позаурочних заходах (секціях, олімпіадах, відвідуваннях ярмарки вакансій та днів відкритих дверей вищих навчальних закладів). Особисті цінності протистоять професійним.

Низький (емоційно-емпіричний). Респондент не розібрався з професійними інтересами. Є вираженість, але відсутня відповідність до профільних напрямів. Низька успішність в навчальній діяльності. Пасивність у визначенні професійних та особистих цінностей.

У контексті аналізу професійного самовизначення респондентів привертає увагу оцінка підлітками тих цінностей, які обрана професія надає. Абсолютна більшість як у цілому – 82%, так і в окремих групах вважає, що головне в професії – це можливість високих заробітків. Нічого дивного в цьому немає, якщо не забувати про складні фінансово-економічні умови нашого суспільства. Достатньо високо оцінюються й такі можливості професії, як застосування та розвиток здібностей – 38%, цікава творча праця – 28%, повага оточуючих – 31%. Водночас учні достатньо високо орієнтуються на суспільний статус, який їм може дати обрана професія. Водночас майже ніхто із респондентів не обізнаний наскільки обрана ним спеціальність є необхідною для суспільства та чи буде вона відповідати потребам ринку праці через п'ять років.

Разом з тим порівняння сумарних відсотків матеріальних і нематеріальних цінностей професії виявилось не на користь останньої, що не є випадковим для країни, яка переживає економічну кризу. Отже, підлітковий матеріалізм є не тільки і не стільки суттєвою характеристикою нового покоління та віковим феноменом. Залишається лише сподіватися на те, що глобальні тенденції переходу до постматеріальних цінностей будуть притаманні українському суспільству і сьогодиньшому поколінню разом зі зміною соціально-економічних перспектив.

Ситуація вибору професії характеризується двосторонністю: з одного боку, світ професій, який характеризується великим спектром різноманітних характеристик; а з другого, – суб'єкт вибору професії, особистість зі всіма її особливостями.

Проте професійний вибір являє собою систему засобів прогностичної оцінки – взаємовідповідності людини і професії на основі порівняння вимог професії з психодіагностичними даними людини.

Ядром професійної перспективи виступають професійні ціннісні орієнтації, професійні цілі і професійні плани. Для визначення наявності особистісного професійного плану та рівня його сформованості ефективною є методика Є. Климova, яку варто доповнити ціннісно-смісловими компонентами М.Пряжникова.

На питання чи варто чесно працювати, твердо позитивно відповідають половина респондентів, 30% респондентів виділяючи чесність перевагу віддають все ж таки матеріальним факторам, 20% – категорично стверджують, що чесною працею мало що можна зробити.

Згідно статистичних результатів учні ПТНЗ мають професійну ціль та визначають етапи її досягнення. Більше 10% респондентів мають сформований особистісно професійний план з високою вмотивованістю щодо його здійснення. Проте більший прошарок учнів системи ПТО мають частково сформовану програму дій для досягнення професійної цілі.

Процес прийняття цінностей і включення їх в свою особисту систему цінностей зумовлює наявність вольового акту. Рівень розвитку вольових якостей визначає силу внутрішнього джерела активності суб'єкта, яка спрямована на ті чи інші цілі, в тому числі на оцінку оточення, і як кінцевий результат, – виробку своєї власної системи цінностей. Тому особливу увагу в експерименті треба приділяти наявності та розвиненості вольових якостей в процесі вибору професії.

Діагностичною методикою можна використати анкету, спрямовану на виявлення самооцінки вольових якостей учнів з метою оцінити рівень розвитку таких вольових якостей особистості, як цілеспрямованість, наполегливість, самостійність та ініціатива. Контент-аналіз відповідей свідчить, що рівень

наполегливості у навчально-виховній діяльності і активність у підготовці до вибору професії усвідомлюється тільки окремими респондентами. Більшість працює під тиском зовнішніх впливів, що підтверджує відсутність інтеріоризації професійних ціннісних орієнтацій на даному етапі.

Професійні ціннісні орієнтації виконують роль суб'єктивного фактору, визначають перспективу професійного розвитку особистості, тому їх цілеспрямоване формування тісно пов'язано з перебудовою свідомості, поглядів за допомогою педагогічних впливів, що дозволить виховувати внутрішню потребу до вибору професії та формувати ціннісне ставлення до неї.

Здійснення експерименту щодо проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів професійно-технічних навчальних закладів дозволяє виявити комплекс протиріч.

По перше, встановлено протиріччя між професійними планами та попитом професій на ринку праці. З'явилися професії, попит на які значно перевищує потреби регіону в даних спеціалістах. Такий підвищений попит на ці спеціальності призведе до підвищення кількості молодих людей, які не реалізували свої плани і не задоволені своєю працею. Мова йде про обрання професії без урахування економічних потреб суспільства, а також ігноруючи власні нахили та здібності.

Наступним протиріччям є невідповідність потреб професії індивідуальним якостям особистості учня. В ході дослідження виявляються розбіжності між здібностями підлітків та вимогами професії у 43% учнів ПТНЗ. Значну роль в їх узгодженості грають сформовані професійні ціннісні орієнтації, конкретними формами яких є самоаналіз (самопізнання) та самооцінка своїх можливостей та ціннісне ставлення до майбутньої професії. 35% із загальної кількості опитаних, як правило, мають неадекватну самооцінку своїх можливостей та особистих якостей відносно вимог професії.

Ще одним виявленим протиріччям є розбіжність між потребами учнів в самопізнанні та самооцінці особистих якостей щодо особистого та професійного самовизначення та недостатньою компетентністю та низькою здатністю педагогів допомогти їм.

Спостереження доводять, що молоді люди відчують потребу в профорієнтаційній роботі, в пізнанні самих себе, формуванні образу «Я в професії» та допомоги в складанні особистісного професійного плану як конкретної програми дій для досягнення професійної цілі.

Важливим показником особистості в формуванні професійних ціннісних орієнтацій є автономія особистості тобто здатність самим приймати рішення та нести відповідальність за нього (локус-контроль). Проявом автономності є інтеріоризація суспільних професійних цінностей у свою особисту (професійну) здатність до самоствердження та само актуалізації, вміння вирішувати свої проблеми. За даними досліджень, 42% досліджуваних підлітків виявили високий рівень автономності, вони самі приймають рішення щодо вибору професії, вони намагаються бути кращими, та успішними. Стільки ж підлітків вимагають допомоги, поради в прийнятті рішень, вони діють під впливом зовнішніх факторів і демонструють низький рівень автономності, 20% респондентів справляються із своїми проблемами з труднощами, але їм постійно потрібна допомога.

Значні труднощі, що їх мають учні ПТНЗ при аналізі своєї здатності до професії виникають через неусвідомленість своїх здібностей та потреб професії, тобто в навчальному процесі не розвиваються професійно важливі якості, які потрібні в опануванні бажаною професією.

Аналіз результатів експерименту допомагає усвідомити протиріччя в структурі професійних ціннісних орієнтацій учнів. Спостерігається несбалансованність складових компонентів: більш розвиненим виявляється когнітивний компонент як наслідок провідної ролі навчальної діяльності. Емоційно-оцінний компонент професійних ціннісних орієнтацій, від якого залежить особисте сприйняття цінностей професії, розвинений у меншій мірі.

Як зазначалося вище, у діяльності особистість створює себе, пізнає себе. Для учнів ПТНЗ навчально-виховна діяльність є провідною. Тому науково обґрунтовані та експериментально перевірені педагогічні умови допомагають подолати зазначені протиріччя і сформувати професійні ціннісні орієнтації у якості досконалого механізму професійного самоусвідомлення особистості учня.

2.6. Оцінка ефективності педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій в умовах професійно-технічних навчальних закладів

Специфіка психолого-педагогічного дослідження визначається тим, що предметом дослідження є складна система взаємовідносин людини, що розвивається, із навколишнім середовищем, тобто усе різноманіття її соціальних зв'язків. Успішність експериментальної роботи обумовлюється послідовністю здійснення дослідницьких кроків.

Керуючись загальними методологічними настановами щодо здійснення педагогічного дослідження, які розкрито у роботах Ю.Бабанського, С.Гончаренка, В.Краєвського, Я.Скалкової та ін., та, відповідно до мети і поставлених завдань, дослідження може налічувати чотири основні етапи.

На першому етапі варто виявити та сформулювати проблему, вивчити теоретичні джерела з проблеми дослідження, стан та досвід роботи з формування професійних ціннісних орієнтацій у учнівської молоді. Вивчення стану проблеми у педагогічній теорії та практиці дозволить уточнити тему, об'єкт та предмет дослідження, визначити вихідні положення дослідно-експериментальної роботи, сформулювати гіпотезу та завдання дослідження.

На другому етапі потрібно вивчити зміст навчальних предметів профільних циклів, відповідність цього змісту завданню формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів та визначити педагогічні засоби формування ПЦО. Відповідно до визначеної структури, показників та критеріїв сформованості професійних ціннісних орієнтацій у учнів розробляється сукупність педагогічних засобів, які гіпотетично повинні позитивно впливати на формування у них професійних ціннісних орієнтацій.

На третьому етапі експериментальним шляхом необхідно дослідити ефективність відповідних змісту педагогічних засобів формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів в навчально-виховному процесі ПТНЗ. Здійснення педагогічного експерименту передбачає внесення змін до певного процесу, в нашому випадку – формуванню професійних ціннісних орієнтацій у учнів системи

ПТО шляхом введення до нього нових факторів. Останні прийнято називати експериментальними факторами або незалежними змінними. Фактор, який змінюється під впливом незалежних змінних, називають залежною змінною. В нашому випадку залежною змінною є рівень сформованості професійних ціннісних орієнтацій у учнів ПТНЗ.

Як експериментальні фактори визначаємо такі педагогічні умови формування професійних ціннісних орієнтацій у молоді в навчально-виховному процесі ПТНЗ.

- включення до профільних предметів у ПТНЗ, а також курсових проектів тем, які знайомлять учнів із застосуванням професійних здібностей, інтересів;

- впровадження факультативного курсу, спрямованого на формування професійних ціннісних орієнтацій учнів як необхідної умови для пошуку свого місця у світі професій (професійна ідентичність);

- створення психолого-педагогічних технологій, тренінгів. Саме в тренінгових вправах, які є складовою частиною професійної підготовки, виховуються такі суб'єктні якості, як здатність до самоаналізу та проектування себе в майбутньому. Тренінги допомагають створити ситуації, які будуть спрямовані на ідентифікацію учнів із суб'єктами своєї майбутньої професійної діяльності, що сприятиме самоактуалізації учнів у навчально-виховному процесі;

- використання рольових ігор, що дає можливість учням розглянути себе очима споживачів їхніх послуг, колег по роботі. Це важливо тому, що учні не замислюються над тим, як їх сприймають оточуючі. Інтерактивна взаємодія в процесі тренінгових вправ дає можливість сформулювати ціннісне ставлення до професії, що обирається, через емоційні переживання. Емоції це той канал, завдяки якому педагог може проникати в ціннісну і смислову сферу вихованця. Головною ідеєю інтерактивної взаємодії є те, що процес виховання є таким же важливим, як і результат, що зумовлює спрямованість діяльності вихователя на те, щоб вихованці усвідомили особисті сенси в професійній діяльності і сформували професійні ціннісні орієнтації;

- розроблення програми з профорієнтації. Смисловим чинником вибору ефективності психолого-педагогічних технологій є програма з профорієнтації для

учнів, у якій відбивається модель формування професійних ціннісних орієнтацій. Вектором цієї програми є актуалізація психологічного потенціалу особистості, формування ціннісного ставлення до професійної діяльності, розвиток таких професійних якостей, як відповідальність за своє професійне становлення, проектування траєкторії професійного розвитку, емоційна впевненість у професійних можливостях;

- використання у процесі викладання згаданого курсу методів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів (ділові ігри, аналіз конкретних ситуацій, тренінги тощо);

- організація самостійної роботи учнів, спрямованої на їх ознайомлення з особливостями профільної діяльності (розробка бізнес-планів) та відповідними професіями (професіографічні дослідження).

У подібних дослідженнях варто використовувати таку форму педагогічного експерименту, як порівняльний експеримент. При його здійсненні до навчально-виховного процесу в експериментальній групі вводиться новий, експериментальний фактор. Проведення порівняльного педагогічного експерименту має передбачати:

- визначення вибірки, на якій буде проводитися експеримент (у нашому випадку – це учні ПТНЗ);

- визначення за допомогою об'єктивних методів початкового рівня показника, який досліджувався, і відбір у контрольну та експериментальну групи класів, в яких цей показник суттєво не відрізнявся, тобто використовувався типологічний відбір;

- зрівняння умов навчально-виховної роботи за напрямом, що досліджувався (крім експериментального фактора) в експериментальній і контрольній групах;

- проведення навчально-виховної роботи в експериментальних класах із введенням експериментального фактора, а в контрольних класах - без нього;

- визначення рівнів проявів показника формування професійних ціннісних орієнтацій по закінченню формуючого етапу педагогічного експерименту.

З метою зменшення впливу додаткових змінних на результати такого дослідження ми включали групи з одного ПТНЗ як до складу контрольної, так і експериментальної груп. Крім того, викладання профільних предметів у колективах,

включених до контрольної та експериментальної групи в одному ПТНЗ, здійснюється одним викладачем.

На кінцевому етапі необхідно розробити рекомендації щодо запровадження у практику роботи професійно-технічних навчальних закладів теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів.

Удосконалення педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів ПТНЗ у виборі професії в умовах профільного навчання передбачає реалізацію у процесі експериментального дослідження взаємопов'язаних напрямів навчально-виховної роботи: суб'єктного, навчального та професійного.

Перший напрям передбачає створення умов для ознайомлення учнів з вимогами основних професій в профільних сферах до індивідуально-психологічних особливостей особистості. Його здійснення має на меті вивчення учнями власних психологічних особливості і зіставлення їх з еталонними на основі створених професіограм. При цьому вони за допомогою психолога визначають шляхи самовдосконалення та самовиховання згідно з вимогами до людини професій образного профілю. Особлива увага у ході експерименту повинна приділятися вихованню рис характеру, які прийнято відносити до професійно важливих.

Реалізація другого напрямку, а саме навчальної підготовки, передбачає використання потенційних можливостей профільних напрямів з точки зору формування знань, умінь та якостей особистості, необхідних для здійснення професійної діяльності. При вивченні цих предметів передбачається сформулювати в учнів знання основних економічних категорій, форм організації праці, виробництва, особливостей і можливостей підприємницької діяльності, вміння здійснювати економічні розрахунки тощо. Реалізація цього напрямку експериментальної роботи включає в себе використання активних методів організації навчально-виховного процесу, зокрема, залучення учнів до навчально-трудової діяльності профільного характеру.

Третій напрям – професійний, тісно пов'язаний з двома попередніми. Його завдання полягає в тому, щоб у процесі формування професійних ціннісних

орієнтацій у професійної діяльності учні знайомилися з соціально-економічною і виробничою характеристикою професій цих сфер, шляхами набуття відповідних професій і перспективами професійної кар'єри, системою знань та умінь, необхідною для ефективного здійснення професійної діяльності.

Теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє визначити у структурі професійних ціннісних орієнтацій компоненти, які забезпечують цілісне розуміння цього явища у контексті розвитку ціннісно-сислової сфери особистості. Як зазначалося вище, до структури формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів ПТНЗ відносяться такі основні компоненти:

- когнітивний, який забезпечує здатність до самоаналізу та аналізу професій, яку обирають учні. Рівень профорієнтаційних знань: а саме змістовні складові професії, яку обирають, знання про цінності професії та професійне самоусвідомлення на основі самоаналізу, що виступає підґрунтям для формування позитивного ставлення до себе, та адекватне оцінювання себе, як майбутнього професіонала;

- емоційно-оцінний, який визначається за допомогою критеріїв: ціннісна стійкість вибору, впевненість у виборі при відсутності протиріч між професійними та особистими цінностями. Дані критерії проявляються у таких показниках: ціннісне ставлення до професії (вираженість професійних інтересів) та ціннісна проекція майбутнього в конструкті «Я-професіонал», а також локус-контролем, який відбивається у механізмі інтерналізації (автономності) і може вважатися як базовий у формуванні професійний ціннісних орієнтацій особистості;

- дієво-практичний, критерієм якого є рівень реалістичності та сформованості особистісного професійного плану та прагненні щодо його реалізації, самостійності і вольових зусиллях при подоланні труднощів при надбанні майбутньої професії. Як стверджує Є.Головаха, особистісно-професійний план – це конкретна програма досягнення професійних цілей. Даний критерій проявляється в наступних показниках: наявність ОПП, успішність у навчально-практичній діяльності та формування професійно-важливих якостей. Рівень розвинутості (вираженості ПВЯ) визначає силу внутрішнього джерела активності суб'єкта, його спрямованості на

досягнення професійних цілей та створення своєї автономної, індивідуальної системи професійних ціннісних орієнтацій.

Таким чином, вивчення формування професійних ціннісних орієнтацій як складного психолого-педагогічного новоутворення особистості учні ПТНЗ передбачає здійснення його покомпонентного аналізу. Це детермінує необхідність застосування у процесі експериментальної роботи відповідного комплексу методів дослідження кожного із зазначених вище складових компонентів професійних ціннісних орієнтацій. Для підвищення достовірності одержаних результатів при вивченні кожного із структурних компонентів професійних ціннісних орієнтацій варто намагатися використовувати декілька відповідних методик, після чого порівнювати отримані результати.

У процесі дослідно-експериментальної роботи варто використати анкету Н.Родічева, спрямовану на виявлення особливостей професійного самовизначення учнів. Зазначена анкета складається з трьох блоків. У першому блоці (питання з 1 по 12) вивчаються професійні цінності учнів. Аналіз відповідей надасть відомості про загальні життєві плани, захоплення та професійні наміри, знання про обрану професію та мотиви вибору професії.

Аналіз питань другого блоку (питання 13-17) дозволить визначити, блок цілей, які учні ставлять як проекцію свого професійного шляху,

Третій блок питань (з 18-31) безпосередньо стосується інформаційного забезпечення учнів джерелами отримання знань про майбутню професію та потенційну можливість їх застосування в майбутній професійній діяльності.

Четвертий блок питань (32-44) присвячено самопізнанню та професійному досвіду.

Відомо, що, обираючи професію, людина керується рядом мотивів. Однак, лише деякі з цих мотивів є провідними, а інші - другорядними. Тому до анкет потрібно включати питання, які допомагають виявити саме провідні мотиви вибору учнем майбутньої професії. Варіанти відповідей матимуть декілька оцінок, які виражають такі п'ять груп мотивів: а) суспільні; б) пізнавальні; в) творчі; г) матеріальні; д) престижні.

Відповідно до питань анкети потрібно розробити контрольнo-статистичний лист, у якому фіксуватимуться результати вивчення структурних компонентів професійних ціннісних орієнтацій.

Аналіз результатів констатувального етапу педагогічного експерименту, зокрема, дозволить зробити висновок про недостатній рівень профорієнтаційної роботи у масовій школі. Результати сучасних досліджень свідчать, що понад 52 % учнів десятих і 38 % – одинадцятих класів не мають чіткого уявлення про майбутню професійну діяльність. Лише 3-10 відсотків учнів відзначають роль вчителів у допомозі їм щодо вибору професії; при цьому слід відзначити, що 53 % старшокласників, відповідаючи на дане запитання, вважають, що рішення про вибір професії повинне бути самостійним, хоча понад 60 % опитаним визначитися у виборі професії допомагали батьки, а 12 % визначилися за допомогою шкільного психолога.

На цьому ж етапі дослідження варто оцінити можливості чинних навчальних програм, підручників з профільних дисциплін та програм з профорієнтації у контексті проблеми формування професійних ціннісних орієнтацій у учнів, а саме:

- можливостей реалізації міжпредметних зв'язків для розвитку у учнів знань про змістові складові професії;
- змісту профорієнтаційного матеріалу, який сприяє розвитку компонентів професійних ціннісних орієнтацій;
- форм, методів і прийомів роботи вчителя і учнів з профорієнтаційним та профільним матеріалом для формування особистісного професійного плану.

Аналіз програми профільного курсу з основ економіки, математики, фізики та відповідних підручників свідчить, що програма та зміст навчання за нею практично не передбачають формування у учнів професійних ціннісних орієнтацій, тобто не приділяють увагу профорієнтаційним знанням за профільними напрямками.

Згадані фактори обумовлюють доцільність розробки та експериментальної апробації програми, зміст, форми та методи викладання матеріалу якої були б спрямовані на формування в учнів професійних ціннісних орієнтацій. У процесі проведення педагогічного експерименту програма має викладатися за рахунок

годин, передбачених інваріативними частинами навчальних планів для профільних закладів освіти.

Враховуючи, що пізнавальний компонент професійних ціннісних орієнтацій формується у процесі оволодіння учнями знаннями з основ наук, в експериментальній роботі потрібно приділяти значну увагу вдосконаленню профорієнтаційної спрямованості змісту профільних курсів у школі та спецдисциплін у ПТНЗ. Ці навчальні дисципліни мають певний потенціал для надання професійно важливих знань, умінь та навичок, які необхідні для професійної діяльності з профільних напрямів. Вони також суттєво впливають і посилюють розвиток професійного інтересу та, як наслідок, створюють умови для свідомого вибору учнем сфери трудової діяльності. Однак введення профільного та профорієнтаційного матеріалу не повинно призводити до порушення системи викладання та засвоєння відповідних програмових знань учнями, цей матеріал також не повинен бути випадковим і епізодичним. Проте, в плані ознайомлення з метою, змістом, формами та методами професійної діяльності, вимогами, які вона ставить до людини, згадані предмети у практиці роботи ПТНЗ практично не використовуються. Це обумовлює необхідність впровадження до навчально-виховного процесу професіографічних досліджень, які мають здійснюватися у процесі вивчення учнями відповідного профорієнтаційного курсу (або системи позаурочних заходів) у формі творчих завдань, профорієнтаційних ігор та рольових ситуацій, що мають виконувалися учнями на тренінгових заняттях у позаурочний час.

Беручи до уваги положення про те, що формування професійних ціннісних орієнтацій передбачає їх залучення до відповідної навчально-практичної діяльності та профорієнтаційної діяльності, нами аналізувалися форми та методи її організації. Оскільки в умовах профільного навчання практично неможливо залучити учнів до реальної професійної діяльності, як її альтернатива можуть використовуватися такі форми організації навчально-практичної діяльності, які б моделювали фахову діяльність у сфері обраної чи профільної професії – ділові ігри, фахові практикуми, розв'язання у процесі вивчення основ профільних завдань, які передбачають

здійснення економічних розрахунків, застосування на уроках математики завдань економічного спрямування та навчального матеріалу, який дозволяє ознайомити учнів із застосуваннями математичних методів в економіці, тощо. Реалізація дієво-практичного компонента професійних ціннісних орієнтацій, зокрема, передбачає формування особистісно-професійного плану і самовиховання професійно важливих якостей, розуміння того, що професійна діяльність вимагає від людини наявності та певного рівня розвитку конкретних якостей особистості тощо. Тому до експериментальної роботи необхідно залучити психологів, які б обстежили професійно важливі якості особистості учнів. Це сприятиме розширенню діапазону знань про професійно важливі можливості ПТНЗ, виявленню індивідуальних особливостей учнів і стимулюватиме формування пізнавального, емоційного та дієво-практичного (вольового) компонентів ПЦО. Робота психологів під час проведення формувального етапу педагогічного експерименту повинна здійснюватися в рамках загального завдання вивчення особливостей особистості учнів і надання їм допомоги при виборі майбутньої професії.

Третій етап експерименту являє собою формувальну фазу дослідження, яка має за мету експериментальну перевірку педагогічних умов формування професійних ціннісних орієнтацій учнів професійно-технічних навчальних закладів.

На останньому етапі дослідження обробляються емпіричні дані дослідно-експериментальної роботи, вносяться корективи до змісту експериментального курсу та методики формування професійних ціннісних орієнтацій. Дослідження динаміки змін структурних компонентів професійних ціннісних орієнтацій протягом проведення педагогічного експерименту дозволяє зробити висновки щодо ефективності запропонованої методики його формування у учнів та можливості її використання в професійно-технічних навчальних закладах та профільних школах, розробити відповідні рекомендації для педагогічних та інженерно-технічних працівників.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Ананьев Б.Г. Избр. психологические труды : в 2 т. Т. 1 : Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – М., 1980. – 232 с.

3. Бех І. Образ –Я як мета формування і розвитку особистості // Педагогіка та психологія / І. Бех. – 1998. – № 2. – С. 30-41.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л.И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 452 с.
5. Бубнова С.С. Ценностные ориентации личности как многомерная нелинейная система / С.С. Бубнов // Психол. журн. – 1999. – № 5. – С. 38-44.
6. Бутковська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів // Педагогіка і психологія / Т.В. Бутковська. – 1997. – № 1. – С. 130-137.
7. Вершинин С.И. Сравнение профессиональных интересов учащихся с требованиями профессии / С.И. Вершигин // Школа и производство. – 1996. – № 6. – С. 90-93.
8. Волощук І.П. Професійні ціннісні орієнтації як чинник свідомого вибору професії / І.П. Волощук // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2006. – Вип. 9, кн. 1. – С. 367-373.
9. Волощук І.П. Формування професійних ціннісних орієнтацій у старшокласників як створення смислової основи їхнього професійного самовизначення / Волощук І.П. // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання [та ін.]. – К., 2008. – Вип. 12, кн. 1. – С. 355-362.
10. Волощук І.П. Структура та показники професійних ціннісних орієнтацій старшокласників / І.П. Волощук // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання [та ін.]. – К., 2007. – Вип. 10, кн. 2. – С. 349-359.
11. Галкіна Н.П. Роль ціннісних орієнтацій у професійному становленні особистості / Н.П. Галкіна // Наука і освіта. – 2007. – № 8/9. – С. 26-28.
12. Здравомыслов А.Г. Потребности, интересы, ценности / А.Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат: 1986. – 223 с.
13. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования : компетентностный подход учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М.Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М. : МПСИ, 2005. – 216 с.
14. Кадикова Т.А. Ціннісні орієнтації та їх значення у структурі спрямованості особистості / Т.А. Кпадикова // Науково-методичний збірник. – Слов'янськ, 2001. – Вип. 15. – С. 198-206.
15. Козелецкий Ю. Человек многомерный: (Психологические эссе) / Ю. Козелецкий; Пер. с польск. – К.: Лыбидь, 1991. – 285 с.
16. Карпенко З.С. Аксіопсихологія особистості.- К.: ТОВ «Міжнар. фін. Агенція», 1998. – 220 с.
17. Киричок В.А. Ціннісні орієнтації /В.А. Киричок // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред.. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 991-992.
18. Климов Е.А. Как выбирать профессию / Е.А. Климов. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.
19. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессиоведа / Е.А. Климов // Психол. журн. – 1993. – Т. 14. – № 4. – С. 130-136.
20. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопр. философии. – 1996. – № 5. – С. 15-26.
21. Личность и профессия : психологическая поддержка и сопровождение / Под. ред. Л.Митиной. – М. : Академия, 2005. – 336 с.
22. Любимова Т.Б. Понятие ценности в буржуазной социологии / Т.Б. Любимова. – М.: Наука, 1980. – 307 с.
23. Морін. О. Л. Особливості ціннісних орієнтацій старшокласників на етапі формування професійних намірів / О. Л. Морін // Теорет.-метод. проблеми виховання дітей та учн. молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. – К., 2006. – Вип. 9, кн. 1. – С. 374-380.
24. Непомнящая Н.И. Ценность как центральный компонент психологической структуры личности / Н.И. Непомнящая // Вопр. психол. – 1980. – № 1. – С. 22-30.
25. Основи професіографії: Навчальний посібник / Карпіловська С.Я., Мельшан Р.Й.,

Синявський В.В., Федоришин Б.О. – К.: МАУП, 1997. – 146 с.

26. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии / Е.М. Павлютенков. – К. : Рад. школа, 1980. – 143 с.

27. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М. : Изд-во «Институт практической психологии» ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.

28. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А. Ядова – Л.: Наука, 1979. – 264 с.

29. Собкин В.С. Жизненные ценности и отношение к образованию : кросскультурный анализ, Москва – Амстердам : (По материалам социол. опроса учителей, учащихся и родителей) / В.С. Собкин, П.С. Писарский. – М. : Центр социологии РАО, 1994. – 151 с.

30. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема / М.Х. Титма. – М. : Мысль, 1975. – 198 с.

31. Федоришин Б.О. Методика виявлення й оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ-2) : метод. рекомендації / Б.О. Федоришин. – К. : Центр міжнародної освіти, 1998. – 24 с.

32. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С. Фукуяма – М. : Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.

33. Хайду П. Воспитание ценностных ориентаций / П. Хайду // Моральные ценности и личность / Под. ред. А.И. Титаренко, Б.О. Николаичева. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – С. 155-164.

РОЗДІЛ 3. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ПТНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОГО ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

3. 1. Підготовка працівника ПТНЗ до виховання робітника як педагогічна проблема

Відомо, що сучасна професійна підготовка випускників педагогічних навчальних закладів не відповідає в повній мірі соціальному замовленню суспільства. Зокрема, не всі випускники психологічно і практично готові до педагогічної діяльності на відповідному рівні. В даний час все ще переважає інформаційна модель підготовки спеціалістів, в результаті якої відсутня ефективна сполучна ланка між теоретичним і практичним засвоєнням знань, умінь і навичок з обраної спеціальності майбутнім фахівцем.

Тому процес формування, розвитку й виховання, необхідних професійно важливих педагогічних якостей і здібностей викладачів ПТНЗ багато в чому є складним для результативного і ефективного контролю, своєчасного і правильного

виправлення та коригування як з боку викладачів, так і учнів.

У зв'язку з цим виникає відповідна суперечність між необхідністю відслідковування, коригування і поглиблення процесу формування і розвитку фахових якостей викладачів з однієї сторони та відсутністю дійової технології організації даного процесу з іншої. Тому постає проблема використання технологій виховання професійно важливих якостей у викладачів ПТНЗ, що забезпечили б у перспективі постійний контроль за даним процесом, його коригування й отримання відповідних ефективних результатів і наслідків.

Виходячи з того, що в підготовці викладачів в цілому на сьогодні досить широкий діапазон форм, методів і засобів, можна виділити чотири основні інтеграційні процеси (освітні парадигми), які використовуються у фаховій підготовці педагогічних працівників ПТНЗ: гностичний (знання – способи й прийоми їхнього отримання); операційно діяльнісний (відпрацьовування механізму формування і розвитку професійно важливих умінь і навичок), емоційно-мотиваційний (самоусвідомлення необхідності у вихованні професійно важливих якостей) та особистісно орієнтаційний (самонаправленість, самоорієнтація викладача на принцип «розвиваючої допомоги» у процесі своєї педагогічної освіти і практики).

Ці процеси є важливими, достатньо складними та рівноцінними, які важко переоцінити, хоча особистісно орієнтована освітня парадигма повинна превалювати над іншими (когнітивно-орієнтованими). Але практично, хід формування і розвитку професійно важливих умінь і навичок викладача реалізується багато в чому стихійно, неконтрольовано і спонтанно, часто самопливом, без вагомості теоретичної основи, навіть, при існуючих на даний час методик викладання навчальних предметів та організації навчально-виховної роботи з учнями ПТНЗ.

Не дивлячись на те, що були проведені істотні дослідження з проблем розвитку професійних якостей та психологічного тренінгу, питання розвитку й формування елементів педагогічної техніки, що лежать в основі формування педагогічної майстерності викладача і яка повинна бути направлена на профорієнтацію і виховання учнів у ПТНЗ, приділено недостатньо уваги. Виходячи

з цього, ми вважаємо, правомірною тезу А.Макаренка про те, що педагогічну майстерність викладача можна розвинути до високого рівня досконалості майже до ступеня техніки [31, 169]. Іншими словами, це дасть можливість вийти на «інтегративний рівень ... виховання концептуального і соціального інтелекту (інтегративного стилю мислення і моральних переконань), які переводять знання у форму вчинку» [46, 48]. Цій проблемі дотепер не надавалося значення з точки зору можливостей використання тренінгу і не достатньо висвітлювалась у психолого-педагогічній літературі, що дозволяє говорити про її перспективність для роботи сучасного ПТНЗ. У зв'язку з цим ми пропонуємо розглянути структуру педагогічної техніки, її вплив на формування педагогічної майстерності, та види тренінгів, які потрібні для даного виду роботи в залежності від тренінгових механізмів та їх складових, що забезпечить необхідний рівень педагогічної майстерності викладача, доведеної до відповідного ступеня педагогічної техніки.

Вирішення цього питання також стосується професійно-методичної підготовки викладачів ПТНЗ, підвищення їх професійної майстерності, що набуло актуальності у зв'язку з розвитком промисловості й збільшення обсягу наукових знань ще в середині XIX століття. Це ускладнювало завдання вчителів, бо одна людина вже не могла викладати всі науки і термін навчання не можна безмірно подовжувати. Тому виникло питання про відповідну підготовку викладачів для успішного виконання своїх функціональних обов'язків, формування їх професійних якостей і рис. Досвід такої підготовки описаний М.Весселем і Л.Модзалевським. Зокрема, М.Вессель писав, що у Штудгарті при політехнічній школі була створена трирічна школа для підготовки викладачів прикладних наук – так зване «особливе учительське відділення» [12, 21]. Більш ґрунтовно методику підготовки викладачів у XIX столітті описує Л.Модзалевський. Зокрема, у педагогічній семінарії Ієни кожного тижня проводився так званий «Paedagogicum», де заздалегідь визначалось, хто із студентів, як найбільш підготовлених, буде проводити уроки – «Practicum». Потім відбувалось «рецензування практичних випробувань молодих педагогів», яке проходило на вечірніх зборах і називалось «Critica». Кілька практикантів давали самокритичний відгук про своє викладання. Після цього черговий рецензент

зачитував складену ним письмову характеристику оцінки пробного уроку свого товариша. Всі інші члени семінарії також висловлювали власну думку і вислуховували спростування або згоду практикантів відносно висловлених ними зауважень. Як підсумок, свій вердикт виголошував професор, торкаючись дидактичних правил, методів, техніки, вдалих прийомів і помилок, що в цілому складало відповідну методику підготовки викладачів для ремісничих шкіл, які готували майбутніх робітників промислових підприємств [37, 131-140]. Потрібно зазначити, що дана методика підготовки викладачів майже не змінилась і застосовується дотепер.

У даний час найхарактернішою рисою педагогічної освіти в Західній Європі є її різноманітність, яка обумовлюється історичними, соціальними і національними особливостями та ознаками і поглиблюється в межах окремих країн. Зокрема, у Німеччині існує 16 моделей педагогічної освіти за кількістю земель.

Отже, будь-яке професійне навчання – серйозний і непростий процес, завданням якого є підготовка відповідних кадрів певної кваліфікації для виробничої і невиробничої сфер людської діяльності. Підготовка ж учителя – багатогранний і, разом з тим, складніший процес, тому що потрібно виховати і навчити тих, хто буде займатись підготовкою фахівців для різних галузей виробництва та визначити орієнтир на цілісний розвиток особистості педагога.

В.Шаталов у свій час говорив: «Часто в практиці майстрів-педагогів виникають нестандартні ситуації, з яких вони іноді знаходять вдалі виходи...і лише небагато з них стають надбанням учительства» [63, 109]. Тому для їх розв'язання стали опрацьовуватися різні практикуми і задачі з педагогіки. Так, під керівництвом З.Васильєвої були розроблені практичні заняття з педагогіки для творчого оволодіння знаннями і вміннями та підготовки студентів до педагогічної практики і дослідницької роботи [45]. Е.Натанзон розробила технологію вирішення складних педагогічних завдань для студентів. Їх суть полягає в аналізі дій і вчинків учня і має першорядне значення для уміння вихователя розпізнавати дітей за їх поведінкою і вчинками [39]. І.Журавленко, згідно з програмою з педагогіки для педагогічних училищ, підготувала матеріали, які були б «опорою для студента при аналізі

ситуації». Вона пропонувала до кожної теми з педагогіки тренувальні задачі і вправи та алгоритми їх вирішення [18, 5]. На основі системології технологічно-контекстного підходу (О.Дубасенюк) було розроблено технологію професійної підготовки викладача на базі практичних занять з педагогіки [17]. В.Кузьмінський, Л.Вовк і В.Омеляненко систематизували організаційно-педагогічні завдання для проведення ділових педагогічних ігор [29], а Л.Мільто розглядає загальні уявлення про технологію вирішення педагогічних задач [36].

Таким чином, для успішної педагогічної діяльності викладача, потрібно вирішити численний ряд педагогічних задач з принципів, методів, форм, організації навчання, змісту освіти, перевірки та оцінки ЗУН, методів і форм морального виховання та ін.

Проте О.Булатова стверджує, що «прямий шлях збільшення комплексу наук і нових знань, які вивчаються, безперспективний», тому що він «блокує процес мислення учнів» [10, 6]. Таким чином, екстенсифікація навчального процесу повинна бути замінена на інтенсифікацію, яка вимагає вдосконалювання методів навчання і дидактичної обробки знань. Головним принципом інтенсифікації Т.Аржанцева вважає «випереджувальне навчання», суть якого полягає в «засвоєнні більшої кількості навчальної інформації (без збільшення навчального часу на вивчення цієї кількості знань)» з елементами провізуарного навчання [3, 83, 81]. Це має велике значення ще і тому, що екстенсифікація (розв'язування великої кількості педагогічних задач) не може у повній мірі охопити процес оволодіння внутрішньою і зовнішньою технікою та пов'язану з нею психолого-педагогічну і методичну підготовку. Дане положення підтверджується В.Миндикану, який зазначав, що дуже важко «в умовах масової педагогічної освіти розробити завдання з педагогіки і психології та надати їм реально значиму педагогічну направленість» [38, 74-75]. Для цього бажано застосувати універсально-діяльнісну підготовку (інтенсифікацію), наприклад, використання лабораторно-практичних робіт, спрямованих на керування власним внутрішнім станом та поведінкою, встановлення емоційних станів учнів за мімікою, пантомімікою тощо.

Дослідженнями професійної підготовки вчителів і викладачів, зокрема,

педагогічними здібностями займалися інші дослідники. Так, Н.Кузьміна вирізняє педагогічні здібності, які повинні бути сформовані у майбутніх учителів: педагогічний такт, педагогічна спостережливість, увага, вимогливість, організаторські здібності [28]. Одним із способів формування педагогічних здібностей вона вважає вирішення педагогічних задач у процесі практичних занять, на яких студенти виступають у ролі викладача. Пізніше Н. Кузьміна і М.Кухарєв запропонували рівні сформованості професійних умінь, за якими можна визначити становлення професійної майстерності: репродуктивний, адаптивний, локально-моделюючий, системно-моделюючий знання й поведження, системно-моделюючий діяльність і відношення [27, 20-21]. Тому викладачу слід розвивати і розширювати вимоги до учнів відповідно до основних компонентів педагогічної діяльності (гностичний, проектувальний, конструктивний, організаторський, комунікативний) [27, 56]. У свою чергу, Н.Тарасевич виокремила складові педагогічних здібностей, які є основою педагогічної майстерності [61, 44-45]. Проте у цих роботах не показано, як ці складові потрібно освоїти вчителю, щоб вони стали його життєвою потребою. В.Кондратьєва виділяє соціально-перцептивні здібності учителя, до яких належать: система цілей і мотивів поведінки; засвоєння і використання творчих знань з психології; судження про особистість та її оцінка в цілому на основі аналізу окремих вчинків і дій; подолання у собі помилкових стереотипів; уміння об'єктивно і неупереджено оцінювати учня незалежно від його успішності; прогнозування діяльності й поведінки учня [25]. Згодом М.Кухарєв аналізує педагогічну діяльність з точки зору здібностей викладача і його ставлення до справи та співвідношення самооцінки педагогів з оцінкою компетентних осіб за гностичними, конструктивними та проектуючими умінням і приходить до висновку, що потрібно використовувати науково-проекуючий інструментарій для отримання безсумнівного і чіткого результату невикористаних педагогічних можливостей. Він передусім розглядає професійні уміння педагога, серед яких виокремлює спеціальні, до яких належать когнітивно-моделюючі і конструкторсько-моделюючі для отримання прогнозованого результату [30, 91].

І.Зязюн значно розширив межі діапазону вирішення педагогічних задач у

процесі професійної підготовки майбутнього вчителя. Під його керівництвом були розроблені психолого-педагогічні основи культури спілкування з учнями, мислення і саморегуляція поведінки учителя та моделювання різних навчальних ситуацій у рамках педагогічної майстерності. Під професійною майстерністю розуміється «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [43, 30]. До цих якостей, на думку І. Зязюна, належать: гуманістична направленість діяльності вчителя, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка. Під час їх аналізу звертається увага на труднощі й помилки, які можуть допускати вчителі у своїй роботі, що становить інтерес для нашого дослідження [43, 30-35].

Майстерність викладача повинна полягати в застосуванні конкретного, справжнього впливу на учня з метою формування його особистості, в тому числі – створення умов для саморозвитку учня, самостійному проектуванні своєї індивідуальності. Проте робити це необхідно таким чином, щоб учневі думалось, що не вчитель його виховує, а він сам себе «творить». Тому «педагог не може не грати. Не може бути педагога, що не вмів би грати», «але не можна просто грати сценічно, зовні» [31, 138]. З цього приводу О.Булатова зауважує, що це є «манірність, з якою вчитель «зображує» себе на уроці, граючи доброго і щедрого «володаря», розмовляє заступницьким тоном, милується своєю владою над учнями, грає в непогрішність свого Я» [10, 47]. Але з іншого боку, В.Абрамян вказує, що «наявність внутрішньої техніки розвиває особливу здібність, яку К. Станіславський називав «відчуттям правди». Якщо такого відчуття немає, вчитель нездатний повноцінно творити, оскільки не може відрізнити у власній творчості підробку від істини» [1, 19]. У той же час А.Макаренко стверджував, що є якийсь приводний пас, що повинен з'єднувати із цією грою вашу прекрасну особистість. Це не мертва гра, техніка, а справжнє відображення тих процесів, які є у вашій душі». Але для цього, як він вважав, вихователь повинен вміти «бачити» обличчя вихованця, щоб вибирати правильну тактику виховання у даний момент часу. Тому потрібно розвивати зір як у фізичному значенні, так і в значенні емпатії, тобто «потрібно вміти читати на людському обличчі, на обличчі дитини...» [31, 138].

А.Макаренко відзначав, що він «став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Йди сюди» з 1520 відтінками, коли навчився надавати 20 нюансів у постановці обличчя, фігури, голосу» [там же]. З цього видно, що особливе місце в уміннях і навичках повинна займати мова педагога, як один з найважливіших виховних засобів: правильна дикція, поставлений голос, ритмічне дихання, а також розумне приєднання до мови міміки й жестикуляції. «Не може бути хорошим вихователем, – писав А.Макаренко, – який не володіє мімікою, який не може надавати своїй особі необхідного вираження або стримати свій настрій. Вихователем повинен вміти організовувати, ходити, жартувати, бути веселим, сердитим. Вихователем повинен себе так вести, щоб кожен його рух виховував, і завжди повинен знати, що він хоче в даний момент і чого не хоче». Він особливо підкреслював необхідність володіння словом, вважаючи, що педагоги роблять багато помилок, тому що не вміють говорити з вихованцями, не дають їм відчувати багатогранність своєї особистості та особистості педагога [31, 57].

Таким чином, на основі аналізу професійних якостей і вмінь учителя й апробації їх у практичних діях А.Макаренко застосував відповідну методику навчально-виховної роботи у педагогічній діяльності свого колективу, яка дозволила ефективно впливати на вихованця. Для цього педагог зобов'язаний «прозрівати» його душу, бачити її бентеження, хвилювання, зниклої, іншими словами, розуміти стан дитини. Отже, А.Макаренко обстоював необхідність виховувати майбутніх учителів, а не тільки давати їм певну суму психолого-педагогічних знань. Він писав: «Я впевнений, що в майбутньому в педагогічних вузах обов'язково буде викладатися і постановка голосу, і поза, і володіння своїм організмом, і своїм обличчям. Все це питання виховної техніки» [там же] як складової педагогічної майстерності, що буде основою формування діючого педагога.

На цю проблему також звертав увагу В.Сухомлинський. Зокрема, в статті «Учитель і діти» він показує на прикладах, яке значення для виховання і навчання дітей має самовиховання і самоусвідомлення учителем своєї суспільної ролі, його талант, покликання, любов до дітей, що є підґрунтям його майстерності [59, 195-

203]. Це підтверджується у О.Булатової, яка вказує, що сучасне розуміння педагогіки полягає у «триєднанні науки, мистецтва і любові», які «розвивають думки і відчуття та утверджують ціннісні основи буття людини», «надихають педагогічний процес» і «зігрівають педагогічне спілкування» [10, 12] і у Ш.Амонашвілі, який приходить до висновку, що «якщо малюк полюбить свого вчителя, то, без сумніву, приохотиться до знань. Якщо ж він недолюблює вчителя, боїться його, не бачить в ньому друга, то навчання втрачає для нього будь-яку цінність» [2, 5].

Отже, викладач повинен бути професійно компетентною особистістю і ставати майстром своєї справи. А.Макаренко писав, що «у школах іноді в одного учителя добре сидять на уроках, а в іншого – погано. І це зовсім не тому, що один талановитий, а інший – ні, а просто тому, що один майстер, а інший – ні» [31, 115]. Таким чином, щоб стати майстром, потрібно весь час працювати над собою, займатись самопідготовкою, самоосвітою, вдосконалювати свою техніку. За Р.Скульським, «немає жодного вчителя, котрий не прагнув би до вершин педагогічної майстерності» [54, 86]. Отже, якщо викладач не займається саморозвитком, не прагне до поліпшення своєї майстерності, то він не заслуговує бути викладачем. Талант так і залишиться талантом, коли вихователь або викладач не усвідомлюють свою соціальну роль, тобто за твердженням В.Кан-Калика це «відношення педагога до своєї діяльності і розуміння її суспільної значимості» [10, 22]. О.Булатова у зв'язку з цим наголошує, що «місія педагога не може полягати лише у фіксуванні змін, які відбуваються на рівні знань. Це прямо пов'язано з переходом від функції «передавача знань» до функції «учителя життя», «актуалізатора розвитку»» [10, 44-45]. Таким чином, викладач тільки в тому випадку стане справжнім майстром і зможе зацікавити своїх учнів до творчого оволодіння знаннями, коли це все буде підкріплено відповідною технічною підготовкою у рамках педагогічної майстерності, тому що, як відзначає В.Загв'язинський, «навчальна програма, підручник розраховані на деяких абстрактних, усереднених учнів, а перед викладачем знаходяться конкретні особистості, неповторні у своїй самобутності» [19, 6]. Тому сприйняття ними суспільно значимої мети О.Нікуленко

і Т.Конникова бачать у створенні викладачем таких умов, щоб учні стали «співавторами, тобто учасниками і розробки, і проведення самої справи, а відповідно і пов'язаних з нею вимог і норм». Таким чином, суспільно значима мета перетворюється з формальної у смислову, яку О.Нікуленко називає «суспільним смислом – зв'язок мети з потребами суспільства» [40, 23, 21]. У свою чергу, М.Берулава також наголошує, що викладач «може володіти глибокими методичними знаннями, засвоїти передові технології освіти, але неефективно впроваджувати їх на практиці...з причин», які «пов'язані з його особистісними рисами» [10, 73].

Отже, підсумовуючи, можна зазначити, що «перед педагогом всякий раз виникає складна творча задача перетворення змісту освіти у зміст учіння», тому що «це діалог людини з людиною, а не навчаючого і того, якого навчають» [21, 40, 43].

Таким чином, на основі вищесказаного можна зробити висновок, що невід'ємними складовими педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка. Однак педагогічна техніка є основою в роботі викладача, тому що вона найяскравіше відображає його схильність до педагогічної діяльності та набуття основ педагогічної майстерності. На цьому наголошував К.Станіславський, який вказував на те, що техніка є стрижнем у творчій роботі актора і заперечувати її можуть тільки дилетанти [56, 403, 406, 409] та С.Шацький, який стверджував, що замість того, щоб закликати педагога до творчості, потрібно вчити його умінню виконувати ту чи іншу педагогічну роботу, яка називається педагогічною технікою: «відсутність техніки є наше загальне лихо» [51, 80]. Іншими словами, за М.Козієм, майстерність – це «мистецтво діяти технічно й досконало...» [24, 168]. Тому жодне мистецтво не може бути повноцінним, якщо воно не спирається на відповідну техніку.

3.2. Формування педагогічної техніки викладача ПТНЗ в контексті особистісно орієнтованого підходу

У науковій психолого-педагогічній і навчально-методичній літературі з проблем фахової підготовки викладача до педагогічної роботи немає одностайної

думки про зміст і функції педагогічної техніки в структурі загальнопедагогічних умінь викладача. З точки зору А.Макаренка педагогічна техніка – це високий рівень довершеності педагогічної майстерності, тобто «педагогічна майстерність може бути доведена до високого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки» [31, 169]. За В.Миндикану педагогічна техніка трактується як система автоматизованих дій учителя [38, 9]. В.Гузєєвим відносить педагогічну техніку до засобів і прийомів та мистецтва, які разом з «особистісними якостями учителя (інтуїція, манера поведінки, міміка, жести, відношення і так далі) є педагогічним мистецтвом». У зв'язку з цим він не розглядає її з теоретичної точки зору, мотивуючи це тим, що «мистецтво досягається через зразки і приклади». Основну увагу він відводить практичній стороні засвоєння педагогічної техніки, показуючи на численних прикладах методику її застосування при вивченні різних шкільних предметів [16, 3, 11-20, 21-51, 52-78]. Є.Востроїлова визначає у своєму дослідженні педагогічну техніку як «систему вербальних і невербальних засобів спілкування, спеціальних умінь, які використовує педагог у своїй діяльності, а також з боку яких випробовує на собі їх вплив» [14, 8]. А.Маркова, вирізняє педагогічну техніку у «вузькому значенні – володіння собою, зняття напруги, викликання творчого самопочуття з допомогою осанки, міміки, жести, техніки мови (голос, дихання, темп мови)» і широкому – «уміння співробітничати з іншою людиною» [34, 87]. У І.Зязюна ми бачимо більш узагальнююче визначення педагогічної техніки: «вміння використовувати власний психофізичний апарат як інструментарій виховного впливу» та «володіння комплексом прийомів, які дають вчителю можливість глибше, яскравіше, талановитіше виявити свою позицію і досягти успіхів у виховній роботі» [43, 44].

Спільною у цих трактуваннях є проблема підготовки творчого викладача: володіння культурою педагогічної комунікації, вміння впливати і діяти словом, управляти своїм організмом, психічним станом і мовою. Одним із таких засобів, поряд з теоретичною, методичною та практичною підготовкою викладача повинно стати оволодіння ним педагогічною технікою. Вона мусить бути своєрідною «з'єднувальною ланкою» на шляху до творчого оволодіння педагогічною професією

в результаті об'єднання його пізнавальних потреб та інтелектуальних можливостей.

Таким чином, педагогічна техніка, як складова педагогічної майстерності, вимагає відповідної свободи дій і мислення від учителя, тому що вона, як «сукупність професійних умінь, сприяє гармонійному поєднанню внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження» для подолання неминучих перешкод [43, 43], які обов'язково будуть поставати в роботі викладача. Утруднення можуть виникати з різних причин: обмеження в знаннях (труднощі абстрагування), обтяження різними життєвими ситуаціями, зайвою інформацією та ін. Тому, маючи в арсеналі своєї педагогічної діяльності навички педагогічної техніки і працюючи над їх вдосконаленням, викладач буде в змозі подолати перешкоди, які будуть траплятися перед ним на цьому тернистому, але, водночас, цікавому шляху педагогічної діяльності.

Провідною складовою педагогічної техніки є знання та усвідомлення психолого-педагогічних передумов впливу викладача на учнівський колектив у процесі навчально-виховної роботи та особистість учня. Зокрема, за допомогою мовлення, дикції, міміки і пантоміміки можна керувати навчально-виховною роботою. Інший компонент педагогічної техніки – «дидактичні, організаторські, конструктивні, комунікативні уміння», які забезпечують технологічну сторону виховання і навчання. Наступний – це оволодіння навичками невимушеного і природного володіння своїм організмом, почуттями і емоціями, голосом, дикцією, уміння створювати і сприяти підтримці в аудиторії ситуації радісної й творчої праці. У зв'язку із цим був розроблений ряд порад для студентів та викладачів [42, 79-92]. Також для формування педагогічної техніки потрібно володіти певними уміннями, тому вважалося доцільним створювати курси фахових прикладних педагогічних дисциплін, які розвивали б їх практично. А.Маркова вбачає це у навчанні вчителя вирішувати реальні педагогічні ситуації та визначати, на якому рівні професійної компетентності він знаходиться [34, 82, 88].

Отже, педагогами й психологами, насамперед, вирізняється здатність викладача володіти собою, опановувати себе в різних ситуаціях, уміння набувати витримку й самовладання, що є професійно значимими якостями і повинні

налаштовувати викладача на самовиховання цих якостей і умінь. Такий підхід повинен бути вирішеними як на рівні педагогічної техніки, так і на рівні методики володіння цими якостями, що ф основою особистісно орієнтованого навчання.

Основи особистісно орієнтованого навчання у вітчизняній науці закладені А.Макаренком. Вся його творча діяльність характеризується висловом: «Якомога більше вимогливості до людини, але разом з тим і як можна більше поваги до неї. У нашій діалектиці це, власне кажучи, одне й те ж: не можна ставити більші вимоги до людини, яку ми не поважаємо» [31, 36, 111]. Таким чином, А.Макаренко практично застосував особистісно орієнтований підхід у своїй педагогічній діяльності.

Тому, розглядаючи педагогічну техніку в цілому (внутрішня і зовнішня), можна сказати, що їх основою є особистісно орієнтована взаємодії викладача й учнів. З огляду на важливість цих двох складових, ми детальніше їх розглянемо. Головним у внутрішній складовій, за твердження І.Зязюна, є «самопочуття педагога», яке «не є особистою справою, бо настрій його відбивається й на учнях, на колегах і на батьках» та рефлексія, оскільки вчителеві потрібно займатися самопізнанням своєї особистості, «щоб досягти внутрішнього спокою, впевненості у своїх силах...» [43, 45, 47].

Оскільки, рефлексія це – усвідомлення суб'єктом того, як його сприймають інші індивіди або спільності (від лат.: reflexio – звертання назад – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів, то вона тісно пов'язана з особистісно орієнтованим підходом, тому можна вважати, що однією з складових внутрішньої техніки є особистісно-рефлексивна взаємодія. Велику роль в цьому відіграє вміння слухати. В.Шейнов [64, 215-216, 203-204], Таким чином, за твердженням В.Ягупова, рефлексія і «особистісний компонент є системотвірним, а не когнітивним, як у традиційному навчанні» [66, 273]. Тому педагогічна техніка з цієї точки зору і повинна орієнтуватися на такий підхід. Це також підтверджується у визначені педагогічної майстерності за І.Зязюном: «самоорганізація високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» [43, 30].

До одного з рівнів рефлексії Я.Український відносить інтуїцію, тобто «... здатність підсвідомо визначати стан іншої людини», яка набуває особливого

значення у процесі педагогічної взаємодії вихователя і вихованців, учителя й учнів, позаяк в ній «інтегруються сприймання, мислення, уява та почуття» [48, 493]. В.Шейнов зазначає, що тільки за допомогою емпатії можна зрозуміти, «що співбесіднику буде приємно почути» [64, 209], якщо вихователь знаходиться у хорошому емоційному тоні і не втрачає свого власного «Я». Отже, емпатійна культура людини – запорука успіху в особистісно рефлексивній взаємодії.

В.Шейнов розрізняє чотири типи людей за особливостями сприйняття, тобто, за тим, яка із сенсорних систем розвинута краще (слухова, зорова, кінестична, розумова): аудіали, візуали, кінестики і дигітали відповідно [64, 139]. Виходячи з цього, важливу роль відіграє співіснування у колективі цих чотирьох різновидів людей з врахуванням типу нервової системи та темпераменту кожного з них. Це є функція співжиття особистості колективу, яка має назву комунікабельність і виконує відповідне діяльнісне призначення в сумісності різнотипних індивідуальностей для успішної передачі інформації, а також «здатності до спілкування, товариськості», тобто налагодження контактної взаємодії (комунікабельність від пізньолатинського *communicabilis* – сполучний, сполучений). Іншими словами, комунікабельність – це уміння приживатись у колективі, що є значущою особливістю успішної особистісної взаємодії. Отже, комунікабельність повинна бути притаманною викладачу, як складова внутрішньої техніки, тому що він покликаний навчати і виховувати майбутніх громадян гуманним взаємовідношенням один з одним.

Цементуючими складовими особистісно рефлексивної взаємодії є емоційне самовладання і толерантність. З нашої точки зору ці означення, а також педагогічна інтуїція повинні бути не тільки на рівні здібностей і якостей, які потрібно розвивати, але й на озброєнні педагога, як технічні складові, тобто їх потрібно вдосконалювати до рівня педагогічної техніки. Дані риси пов'язані з таким психологічним поняттям, як урівноваженість нервових процесів, яка виражається у співвідношенні між збудженням і гальмуванням, і є ніби золотою серединою, на яку повинен орієнтуватися майбутній педагог. В.Сухомлинський писав, що «величезною мірою педагогічна мудрість залежить від того, наскільки вміло ми володіємо своїми

почуттями» [60, 617]. Тому володіння собою й витримка набуваються на основі самопізнання, уміння контролювати свої почуття й емоції, що веде до педагогічної мудрості.

Отже, важливою необхідністю є оволодіння навичками асертивної поведінки, тобто «не впадаючи в агресію», набувати уміння виражати свою позицію твердо і впевнено», що є основою вироблення емоційної стабільності майбутнього вчителя. Для цього потрібно вчитися керувати своїм емоційним станом. У зв'язку з цим І.Зязюном розроблені сеанси психічної саморегуляції (розслаблення і напруження м'язів рук, використання слова та уяви для релаксації, контроль тону мимічних м'язів, темпу руху, мови, дихання, імітаційна гра, «поза» і «маска» релаксації, повний фізичний і психічний спокій та ін.) [42, 81-83, 92-97]. І.Зязюн, крім цього, виділяє ще стиль керівництва, позицію учителя, такт і манеру спілкування, а також елементи акторського мистецтва і його виміри у педагогіці, психології та естетиці [42]. Іншими словами емоції, відчуття і почуття відіграють важливу роль у роботі викладача. «Що яскравішим, різнобічнішим є переживання педагога на...занятті, то більше він самоутверджується у свідомості учня, студента», – зазначає І.Зязюн. У цьому педагогічна діяльність подібна до акторської, тому що «педагог і актор мусять знати і відчувати аудиторію, з якою працюють, розуміти, на кого орієнтуватися і кому допомагати» [43, 97, 99].

Д.Белухін, О.Булатова, О.Головенко і О.Ковальчук елементи акторського мистецтва у педагогічній діяльності викладача, або так званий «артистизм», передбачають, як здатність яскраво-виразної передачі педагогічно доцільної емоції чи почуття, уміння персоніфіковано уособлювати думку в образах, діях, словах, позиції. Коли передача педагогічного впливу природними прийомами не приводить до відповідного результату, то викладачу, на їх думку, потрібно застосовувати артистичні прийоми і включити додаткові можливості відповідно до зміни ситуації у процесі навчально-виховної роботи. Тому артистизм також повинен бути притаманний кожному викладачу в оптимальних умовах, як один з елементів педагогічної техніки. С.Гіппіус, у свою чергу, узагальнив техніку акторського мистецтва за К.Станіславським, визначивши завдання тренінгу техніки, які пов'язані

з органами відчуттів, сенсорними уміннями, образною пам'яттю, механізмами мислення і пам'яті при підготовці акторів, що мають безпосереднє відношення до педагогічної техніки [15, 35-55]. Отже, викладач повинен бути в деякій мірі артистичною особистістю, або, за О.Булатовою, йому повинен бути притаманний «артистизм як професійна якість» [10, 108]. За результатами характерологічного опитувальника Леонгарда-Шмішека «артистичним педагогам» можуть бути характерні певні елементи артистизму (фантазування: здатність учителя до творчої уяви, «гіпертимність: постійно піднесений настрій... і жадова діяльності», «емотивність або сенситивність: підвищена чуттєвість..., багатство почуттів і емоцій», імпровізація: уміння викладача «за допомогою інтуїтивного пошуку... надати характер безпосереднього розвитку уроку, «оживлення» його свіжими фарбами)), які надають мові, жестам, поведінці ефективності, колоритності, виразності, експресії [10, 108, 204].

Разом з тим О.Булатова стверджує, що тільки екстраверти зможуть у повній мірі оволодіти артистизмом завдяки своїй високій емоційності, «багатству внутрішнього світу», що проявляється у «співчутті до переживань дітей», а в інтровертів «вироблення артистизму утруднено», оскільки в них недостатньо виражені дані якості, тому вони не можуть бути повноцінними вчителями [10, 115-116]. Подібний «аналіз» зустрічається також і в інших дослідників, зокрема у В.Симонова, який також характеризує портрет викладача за ознакою темпераменту: сангвінік і флегматик – оптимальні якості ідеального вчителя, холерик – допустимі якості нормального вчителя, а меланхолік – критичні характеристики аномального вчителя [52, 50]. Але термін аномального вчителя для меланхоліка не є коректний, тому що такий підхід може призвести до приниження певної категорії людей, адже «меланхолік може бути досить контактною людиною, успішно вести доручену справу, проявляти наполегливість і переборювати труднощі» [41, 338-339]. Більше того, меланхолійний темперамент (інтроверт) навіть дужче схильний до співпереживання, оскільки йому притаманні «висока чуттєвість, м'якість, людяність, доброзичливість і здатність до співчуття», а флегматику – терпеливість, надійність тощо [41, 337-339; 48, 106-107]. В.Загв'язинський також відзначає, що на

основі досліджень встановлено, що учителі, які наділені «слабким типом нервової системи» стають «майстрами і творцями» [19, 19]. Л.Проколієнко впевнена у тому що «немає неповноцінних типів нервової системи, кожен тип темпераменту має свої позитивні сторони, величезні адаптивно-компенсаторні ресурси, що дає можливість особистості з будь-яким типом нервової системи оволодівати вершинами культури і професійної майстерності» [47, 11].

Таким чином, елементи акторського мистецтва досвід театральної педагогіки і педагогіки інших творчих професій доцільно використовувати у роботі викладача ПТНЗ. Але тільки елементи, тому що підготовка викладача не може бути повністю підпорядкована, наприклад, «підготовці артистичних педагогів», оскільки педагогічні ВНЗ займаються підготовкою педагогічних кадрів, а артистизм може бути елементом педагогічної техніки в контексті педагогічної майстерності.

До внутрішньої техніки також належить удосконалення мислення (практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне) і образної пам'яті (зорова, слухова, рухова).

Отже, мислення і пам'ять – це психологічні аспекти процесу життя і діяльності людини, а педагогічна техніка дає можливість застосовувати ці процеси у відповідності з особистісно орієнтованим підходом, тому ми будемо розглядати їх у цій площині. Практично-дійове мислення є одним з компонентів внутрішньої педагогічної техніки, тому що за його допомогою безпосередньо вирішуються «ситуативні» і частково «тактичні завдання», які постають перед викладачем у процесі його комунікативної взаємодії з учнями, коли «кожен раз задача вирішується в ході її практичного здійснення» [41, 251]. Тому таке мислення повинне характеризуватись кмітливістю, здогадливістю і швидкістю вирішення педагогічних задач, на яке потрібно налаштовуватись викладачу. Цим самим технічна складова безпосередньо поєднується з тактичною, оскільки необхідно динамічно використовувати професійні знання для активізації пізнавальної діяльності учнів. У значній мірі це відноситься і до ситуативної взаємодії.

На відміну від практично-дійового, наочно-образне мислення характерне об'ємністю сприйняття, «воно дозволяє людині більш багатогранно і

урізноманітнено відображати об'єктивну реальність» [41, 252]. Тому викладачу ПТНЗ, потрібно набувати умінь об'ємно сприймати і оцінювати різноманітні ситуації і приймати правильні рішення. Для цього бажано аналізувати свою навчальну і виховну взаємодію з групою учнів в цілому, а також з кожним учнем зокрема, вдосконалюючи дану взаємодію.

Узагальнюючим поняттям серед охарактеризованих видів мислення, як компонентів педагогічної техніки, є словесно-логічне мислення, яким повинен оволодіти викладач для реалізації особистісно орієнтованого підходу. Воно дещо пов'язане з наочно-образним мисленням у плані об'ємності сприйняття, але відрізняється більшою абстрактністю для засвоєння понять, що важливо для словесно-логічного узагальнення комунікативної взаємодії «викладач-учень» з метою вироблення свого індивідуального стилю.

Усі охарактеризовані види мислення тісно пов'язані між собою. Л.Регуш і О.Раєв підсумовують, що «цей взаємозв'язок обумовлений тим, що фактично ми не здійснюємо ніяких практичних дій без того, щоб у нас не виник відповідний образ дії, щоб ми словесно не позначили ту чи іншу дію» [41, 253].

Велику роль для особистісно орієнтаційної спрямованості педагогічної діяльності викладача відіграє образна пам'ять, яка має значення професійної, тому що її потрібно використовувати, в першу чергу, для запам'ятовування імен і прізвищ учнів та їх батьків, відповідей учнів і їх оцінок тощо (зорова, слухова), а також, як стверджують П.Зінченко і Г.Середа, «фізична спритність і вправність у праці» (рухова), які формуються в процесі педагогічної діяльності учителя [41, 229]. Але даний процес можна прискорити, якщо створити відповідні наукові передумови для цього, особливо це стосується зорової пам'яті, яка для викладача має першочергове значення.

Отже, є всі підстави для тренування даних видів пам'яті і розвитку їх до рівня професійної, оскільки це прискорить адаптування майбутнього викладача і викладача-початківця до педагогічної роботи в ПТНЗ. Тому викладачу необхідно налаштуватись на розвиток і вдосконалення зорової, слухової і рухової пам'яті, які він повинен використовувати у своїй педагогічній діяльності для успішної

особистісно орієнтаційної взаємодії з учнями.

Говорячи про зовнішню техніку, до якої, на думку І.Зязюна, належить мова (діалогічна і монологічна), можна сказати, що це основний засіб вербального комунікативного зв'язку між викладачем і учнем та невербальна і авербальна комунікація, які, за Я.Українським, «реалізуються за допомогою певних засобів – знакових систем» [43, 51; 48, 470].

Комунікативність, за І.Зязюном, відноситься до однієї з провідних педагогічних здібностей і є « професійною здатністю педагога», без якої неможлива педагогічна діяльність [43, 33]. В.Шейнов стверджує, що у процесі комунікації з іншими людьми: «викладач може визначити, які способи мислення працюють краще в різних ситуаціях, і вчити саме цим успішним способам» [64, 147]. За Д.Максвеллом, дане судження можна підтвердити тим, що комунікативність викладача також повинна підкріплюватись його лідерськими якостями (конативність: вмотивованість, захопленість, уміння довести свої ідеї, переконання тощо), тому що «кінцевою метою будь-якої комунікації є дія» [33, 33].

Комплекс слів створюють контекстні ситуації, які в поєднанні з невербальними і авербальними комунікативними зв'язками складають знаково-контекстну професійну діяльність викладача, яка, на думку О.Вербицького, «всією системою дидактичних форм...моделює предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності» [11, 32]. Ф.Бацевич вважає, що основою вербальної комунікації є лінгвосеміотика, «у межах якої досліджується людська мова з позицій загальних властивостей знаків і знакових систем», згідно з якою «одиницею комунікації потрібно вважати не речення чи висловлювання, а мовленнєвий акт, в якому зосереджені інтенції (наміри, мотиви) мовця» та дистрибутивна складова (розподіл окремих одиниць в тексті, дискурсі) [5, 19, 21-22, 58]. Тому вербальна, невербальна і авербальна комунікація розглядається нами як знаково-контекстна взаємодія «викладач-учень-викладач». Вони характеризуються відповідним рівнем підготовки викладача до його професійної діяльності, оскільки, за переконанням Ф.Бацевича та німецького лінгвіста Е.Гроссе, «комунікація є акцією спілкування за допомогою знаків (мовних і немовних), що слугує меті передавання інформації

незалежно від способу та намірів» [5, 28].

Діалогічна мова, як відомо, дуже великою мірою ситуативна, тому вагоме значення має те, як викладач зможе вирішити педагогічні задачі на даному рівні засобами своєї мовної культури та професійної вербальної освіченості. І.Зязюн називає ситуативну вербальну комунікацію діалогічним педагогічним спілкуванням і визначає його як «тип професійного спілкування, що відповідає критеріям діалогу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктивний принцип взаємодії педагога та учнів», визначає його критерії. Все це зумовлює «гуманізацію педагогічної взаємодії» і орієнтацію на особистісно-контактну взаємодію викладача й учнів [43, 116].

На думку А.Степанова, «монологічна мова розвинулася на основі діалогічної». Вона потребує значної підготовки, тому що «в діалогічній мові не так помітні обмовки, незакінчені фрази, неточне використання слів» [41, 264]. Монологічна мова тісно пов'язана із словесно-логічним мисленням, тому що вона вимагає уявлення процесу побудови монологу у відповідній послідовності, з незаперечними доказами та граматично і стилістично правильно побудованими реченнями. Найпоширенішими формами монологічної мови у педагогічній практиці, звичайно, є розповідь і пояснення, у які вклинюється діалогічна мова (бесіда), в залежності від ситуації, яка складається у процесі навчання. Тому монологічна мова потребує від викладача поглибленої і всебічної підготовки, передбачення відповідей на запитання учнів тощо.

Таким чином, викладач повинен оволодіти охарактеризованими вище видами мислення і пам'яті, як складовими внутрішньої техніки та вербальною комунікацією (зовнішня техніка) на рівні педагогічної техніки. Це дасть змогу, врахувавши попередню характеристику особистісно рефлексивної взаємодії (внутрішня техніка), виводити комунікативну взаємодію «викладач-учень-викладач» на рівень транзакцій, за Е.Берном, суть яких, як зазначає Ф.Бацевич, у «запровадженні «транзакційного аналізу» з метою виявлення позиції спілкування співбесідників» [5, 110]. Отже, транзакційний аналіз, запроваджений Е. Берном показує, що Б-Б (Батько-Батько – соціальний рівень) – довірлива розмова: «викладач-учень-викладач», Д-Д (Дорослий-Дорослий – соціальний рівень) – конструктивне

вирішення реальної проблеми на рівних: «викладач-учень», Ди-Ди (Дитина-Дитина – соціальний рівень) – спілкування на рівних: «учень-викладач», Ди-Д (Дитина-Дорослий) – психологічний рівень «викладач-учень», коли викладачу потрібно стати на позицію «меншого» для того, наприклад, щоб учень набув впевненості у своїх силах або, в дещо меншій мірі, – Б-Ди (Батько-Дитина) – прилаштування зверху, прагнення виховувати. Хоча транзакція Б-Ди, за визначенням І.Зязюна, є дещо застарілою, тому що повчаючи учня, викладач «спричинює природне невдоволення (адже він не Дитина)», проте іноді дана транзакція повинна мати місце, плавно переходячи у Д-Д або Б-Б. Але «найбільших успіхів у спілкуванні досягає той, хто вміє привабити до себе Батька-співбесідника і – особливо! – стати другом його Дитини», тобто Д-Б (Дорослий-Батько), Д-Ди (Дорослий-Дитина, але не як «спілкування-загравання») [5, 21, 25; 43, 120]. Як бачимо, дані рівні є основою особистісно орієнтованого підходу. Якщо ці транзакції будуть протікати на одному з рівнів і не будуть перетинатись іншими транзакціями в цей момент (насамперед – Б-Ди), то, за дослідженням Е.Берна, «процес комунікації буде проходити легко», що тісно взаємопов'язує між собою зовнішню і внутрішню техніку викладача, охарактеризовану І.Зязюном «відповідно до мети її використання» [5, 21; 43, 45].

З іншого боку, С.Бішоп наголошувала, що «якщо мова вашого тіла не відповідає словесній формі, то відправлене вами послання буде деформоване», переважно у «ситуативній і тактичній» комунікативній взаємодії «учитель-учень» (діалогічна і монологічна мова) [8, 24; 43, 17]. Отже, така неузгоджена вербально-невербальна комунікація не буде сприяти особистісно рефлексивній взаємодії «викладач-учні», тому що одержувач інформації «більше спирається на зір, ніж на слух» і, за С.Бішоп, – «це статистично доведений факт». Наприклад, спокійний стан людини підтверджується відкритим поглядом, розслабленими м'язами обличчя і очей (очі не ховаються і не «свердлять» співбесідника) тощо, коли навпаки – не сприятиме атракції. С.Бішоп називає це «позитивною мовою тіла», за якою потрібно постійно слідкувати [8, 24, 139]. Тому поряд з вербальною комунікацією і для її підтримання на певному рівні у загальній комунікативній взаємодії «викладач-учень», потрібна відповідна невербальна та авербальна, яка належать, за

визначенням І.Зязюна, також до зовнішньої техніки викладача [43, 51].

Ф.Бацевич [5, 58-66], І.Зязюн [43, 56], Я.Український [48, 470], В.Шейнов [64, 227] та інші дослідники, визначаючи характерні особливості невербальної комунікації, передусім наголошують на міжособистісному просторі (неусвідомлена дистанція між учасниками спілкування), візуальному контактуванні (контакт очима) і експресивних реакціях (пантоміміка, міміка, жести, інтонація голосу) та дають їм відповідну психологічну характеристику. Досить ґрунтовна характеристика експресивним реакціям подається І.Зязюном, який на прикладах описує і рекомендує найбільш раціональні рухи, жести і міміку для викладача, вказує шляхи для досягнення зовнішньої виразності. Особливо наголошується на тому, «щоб використання зовнішньої техніки відбувалось органічно з внутрішніми переживаннями, як логічне продовження педагогічного завдання, думки і почуття вчителя», тобто нерозривне поєднання зовнішньої і внутрішньої техніки майбутнім учителем [43, 52-56].

Викладачу ПТНЗ потрібно не тільки уміти правильно жестикулювати, а і виконувати інші рухові дії на занятті, які називаються авербальними діями. Розглянемо їх більш ґрунтовніше.

Авербальна комунікація, або авербальні дії, як називає їх О.Кузнецова, є дії з предметами та тілесні рухи (почісування і потирання рук тощо) [43, 51]. Дії з предметами також відіграють важливу роль в загальній комунікаційній взаємодії «викладач-учень». Потрібно вміти правильно показати процес, явище, принцип дії за допомогою наочності, вибирати правильну позицію біля предметів навчальної дії. Особливо це стосується викладача ПТНЗ, коли важливе значення має робота з навчальною дошкою і крейдою, за допомогою яких потрібно правильно зображувати схеми, креслення та раціонально використовувати простір навчальної майстерні для показу будови верстатів, інструментів та прийомів роботи (авербальна взаємодія).

При цьому, як вказує Н.Тарасевич, у процесі вербально-невербальної і авербальної взаємодії, бажано уникати наступних негативних звичок: «покачування, переминання з ноги на ногу, звичка триматись за спинку стільця, крутити в руках

сторонні предмети, почісувати голову, потирати ніс, смикати себе за вуха» [42, 83]. Такі дії не сприяють позитивному іміджу викладача і стають предметом глузування учнів. Це може призводити до відповідної реакції викладача, в результаті чого виникає конфліктна ситуація, тому ні про яку особистісно орієнтовану взаємодію з учнями у такого викладача мови не може бути. Також, існують деякі жести, які можуть принижувати гідність людини, в тому числі і учня. Наприклад, фамільярне підкликання вказівним пальцем, «говори-говори» – покачування приставленою до прикритого рота кистю руки зверху вниз тощо.

Отже, техніка авербальної комунікації потребує постійного контролю і тренування з метою викорінення негативних звичок і закріплення таких авербальних дій з предметами, які в сукупності з іншими необхідними технічними прийомами забезпечать відповідну ефективність навчального процесу.

Міжособистісний простір і візуальний контакт, як параметри невербальної, і в деякій мірі, авербальної комунікації, пов'язані із зором і слухом, які відіграють важливу роль у взаємовідносинах з учнями. Так, викладач, який не дивиться, не прислухається до учнів, наприклад, у процесі вивчення нового матеріалу, не зможе знайти внутрішнього особистісного взаєморозуміння з ними. Тому, як стверджує І.Зязюн, «візуальний контакт є технікою, яку потрібно свідомо розвивати» для створення відповідного міжособистісного простору між викладачем і учнем (зовнішня техніка) та подолання таких виражених негативних стилів спілкування: «спілкування-дистанції, спілкування-залякування і спілкування-загравання» (внутрішня техніка), за Е.Берном відповідно: Б-Ди (Батько-Дитина – постійне, нав'язливе домінування), Д-Ди (Дорослий-Дитина), Ди-Б (Дитина-Батько) [42, 56; 5, 23-25].

У зв'язку з цим важливе значення для особистісно орієнтованої взаємодії учителя і учнів є розвиненість органів відчуттів, або, так званих, дистантних рецепцій (рецепція – від лат. *reception* – прийняття) [26, 305]. До них, за А.Степановим, відносяться зір і слух, які відіграють значну роль в емпатійному сприйнятті іншої особистості [41, 190]. О.Бодалев зауважував, що «через те, що на обличчі знаходяться найважливіші дистантрецептори» (слух, зір), а також «від

обличчя виходить голос», то їх потрібно, звісно, регулювати таким чином, щоб учень мав змогу відповідним чином сприймати настанови викладача [9, 118-121]. Звичайно, кожна людина відповідно реагує на ту чи іншу ситуацію у взаємовідносинах з іншими людьми, виходячи із свого досвіду, інтелектуального розвитку, самопочуття, темпераменту, емоційного стану, але викладач завжди повинен тонко відчувати й бачити різні емоційні переживання кожного учня, уміти вислухати його. Найбільш сприятливим для такого сприйняття особистості учня є меланхолійний темперамент, як показано дослідженнями Б.Теплова: «меланхолійний темперамент володіє високими показниками точності розрізнення подразників» [41, 194]. Але, звісно, що викладач з будь-яким темпераментом повинен професійно володіти своїм зором і слухом, розвинувши їх до рівня техніки для успішної особистісно орієнтованої взаємодії.

Також, потрібно відмітити, що професійні знання – «фундаментальна основа педагогічної майстерності», як сказано Н.Тарасевич у [42, 12], що звісно, вимагає постійного удосконалення. До професійних знань викладача належать психолого-педагогічні, яка тісно пов'язані з методичними (особистісно діяльнісна взаємодія: уміння планувати, створювати, готуватись, складати, навчати, виховувати, організовувати, оцінювати тощо) і теоретичними (знання теоретичних основ навчального предмету).

Отже, психолого-педагогічна підготовка з її гуманістичною спрямованістю теоретико-методологічних основ педагогіки та знань про індивідуально-психологічні особливості учнів разом з теоретичною і методичною сприятиме активізації їх пізнавальної діяльності. Іншими словами, теоретична підготовка забезпечує ерудованість викладача з навчального предмету, методична – як вчити учнів, психолого-педагогічна – врахування їх особливостей, зовнішня і внутрішня техніка (комунікативно-інструментальна взаємодія) створюють передумови для формування відповідного рівня майстерності викладача.

Таким чином, професійні знання складають систему тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина розв'язує ті чи інші завдання, що у поєднанні з педагогічною технікою, сприятимуть утворенню привабливих взаємовідносин з

учнями.

3.3. Тренінг педагогічної техніки – важлива складова підготовки викладача ПТНЗ

Відомо, що у підготовці викладача до професійної діяльності велику роль відіграють такі навчальні предмети як методика, педагогіка, психологія і педагогічна майстерність, що складають єдиний системно-інтеграційний комплекс підготовки спеціаліста. Якщо застосовувати кожен з цих предметів окремо, то не буде можливості повноцінно «обґрунтовувати нові педагогічні технології» і буде відсутній надійний «прогностичний потенціал» [11, 6]. Тому все більшого поширення знаходить педагогічна техніка, як професійно важлива об'єднувальна системно-інтеграційна складова педагогічної майстерності у підготовці сучасного викладача ПТНЗ і її тренінг, до якого підсилюється увага з метою його розвитку й удосконалення.

Тренінг (англ. training – виховання, навчання, система вправ, тренування) – пізнання законів творчості, які починаються з відчуттів. Теоретичне обґрунтування тренінгу визначив ще Леонардо да Вінчі [15, 42] «Якщо тобі потрібно зобразити якусь місцевість, ти зможеш побачити краєвид різноманітних пейзажів, прикрашених горами, річками, деревами, широкими долинами і пагорбами у найрізноманітніших ракурсах...», тобто збудити свою уяву, здібності, мислення, пам'ять. Виходячи з цього у викладацькій професії під тренінгом розуміється система спеціальних вправ, спрямованих на об'єднання зусиль тих, кого навчають, на встановлення взаємозв'язків і взаємодій між засвоєнням і майстерним застосуванням-використовуванням знань, на створення дійової і продуктивної взаємодії, взаємоконтролю й обопільного збагачення знаннями, уміннями, розвитку професійно значимих якостей і їх коригування та застосування контекстного підходу у професійній підготовці.

Якщо узагальнити це все, то у лінгвістичному вимірі тренінг означає «навчання, тренування». З педагогічної точки зору під тренінгом розуміється система взаємопов'язаних засобів педагогічного впливу на учнів з метою

вироблення у них відповідних умінь і навичок до певного виду діяльності і поведінки при виконанні своїх функціональних обов'язків. Психологічне визначення тренінгу має на меті створення інтенсивних форм самопізнання, а також пізнання у процесі навчання. З точки зору педагогічної психології – це система відповідних умов, у процесі яких відбувається суб'єктивізація об'єкту учіння з метою переходу на рівень саморозвитку.

Отже, тренінг ми будемо визначати як систему взаємозв'язаних і взаємозалежних способів взаємодії викладача й студента з метою його саморозвитку і самовдосконалення та розвитку й формування у майбутніх учителів певних умінь і навичок.

У зв'язку з цим можна виокремити такі функції тренінгу:

- 1) прийом, засіб і відповідну форму для організації діяльності викладачів з професійного самовиховання самоосвіти й самовдосконалення;
- 2) оптимальне співставлення і взаємозв'язок процесу формування й розвитку професійно важливих якостей викладачів;
- 3) формування й розвиток вмінь і навичок у видах діяльності, які є визначальними для успішного вдосконалення професійної діяльності;
- 4) створення еталона певної професійної якості на основі моделювання педагогічного завдання та рольового моделювання;
- 5) розвиток адекватності «Я-концепції» і «Ти-концепції» через створення «образу-Я» і «образу-Ти»;
- 6) розробка заходів із створення ситуацій успіху для кожного учасника й особистісного підходу;
- 7) діагностика й коригування професійних умінь і навичок, якщо виникає потреба.

Як видно з вищенаведеного, тренінг є багатофункціональним і має досить широкий спектр для формування вмінь і навичок викладача ПТНЗ.

У даний час тренінг містить у собі чималий і обґрунтований діапазон методичних форм: рольове навчання, театралізація, рухові вправи, малювання, демонстрації, тренінг сенситивності, відеотренінг, невербальні методики, груповий

аналіз оцінок і самооцінок та інше. В кожному конкретному випадку методи можна видозмінювати і модифікувати в залежності від орієнтації з надання психологічної допомоги як здоровим, так і хворим людям, а також окремій людині або групі.

Розглянемо деякі з запропонованих підходів до класифікації тренінгу. Почнемо з класифікації К.Рудестама як родоначальника тренінгу [47]. Він узагальнив такі напрямки тренінгу: групи зустрічей, Т-групи, тренінг умінь, гештальт, психодрама, танцювальна терапія, терапія мистецтвом, тілесна терапія. Таку класифікацію можна назвати класичною і фахівці багатьох країн, у тому числі й вітчизняні, визнають її.

Якщо взяти за основу попередню класифікацію, то можна виокремити ще деякі, щоправда менш деталізовані. Наприклад, К.Мілютіна виділяє три типи опорних методів активного навчання [35]: 1) сенситивний тренінг (тренування емпатії, чутливості, щирості); 2) дискусійні методи, які ґрунтуються в основному на аналізі та розгляді ситуацій морального вибору; смішних, складних або незвичних подій, а також групові дискусії тощо; 3) ігрові методи: трансактний метод усвідомлення комунікативного поведіння (контргра), рольові, ділові (управлінські), навчальні й творчі ігри.

У наступній характеристиці класифікації тренінгу вирізняються дві важливі сфери, які перетинаються між собою: ігри й групові дискусії. До ігрових методів відносяться рольові ігри, які набули значної популярності. Застосування методу групової дискусії відбувається в основному за допомогою двох форм: груповий самоаналіз і аналіз конкретних ситуацій. Але використання тренінгу тільки тоді буде ефективним, коли реалізація принципу активності відбудеться через включення у навчання елементу дослідження і буде відповідна орієнтація на повне використання навчального ефекту групової взаємодії, а також тоді, коли активні методи допомагатимуть учасникам самим досягти бажаного ефекту, хоча і використовуватиметься традиційна методика повідомлення готових знань. Провівши відповідні дослідження, науковцям удалося підтвердити, що активне дослідження і педагогічні ігри сприяють розвитку самостійності мислення, гнучкості й свідомості у практичному застосуванні знань та вдосконалення

навчального процесу. Гра в системі традиційного навчання досить помітно впливає на розвиток пізнавальних і професійних інтересів, відкриває можливості для розвитку тих умінь, які у звичайних умовах залишаються незатребуваними та значно підвищує ефективність професійної підготовки.

Таким чином, майстерне використання потенціалу розвиваючих можливостей, закладене в ігрових методах, багато в чому сприяє, налаштовує, регулює і направляє розвиток комунікації й комунікабельності, які є основою успішного професійного становлення. Тому викладачам необхідно націлювати себе на формування інтересу до професії, що закріплюється не тільки системою психолого-педагогічних знань, а і в процесі активного дослідницько-ігрового навчання з учнями, яке дає можливість оволодіти професійними вміннями на високому рівні. Це важливо тому, що творча людина стає майстром у викладанні свого предмету, а дослідник – це майстер всієї педагогічної справи. Тому дослідження – це вищий рівень пізнання дійсності і наукового вивчення педагогічного процесу з метою його вдосконалення, який включає в себе творчість. У зв'язку з цим, вислови В.Сухомлинського про те, що «у самій своїй основі педагогічна праця – справжня творча праця – стоїть близько до наукового дослідження», і «вчитель, який уміє проникати думкою в суть фактів, у причинно-наслідкові зв'язки між ними, запобігає багатьом труднощам і невдачам...» [58, 472] особливо актуальний в час становлення ринкових відносин. Це важливо тому, що в нашому суспільстві особливо помітна неоднорідна структура соціальної стратифікації та вертикальної мобільності, на відміну від постіндустріальних країн з їх розвинутою економікою і соціальними гарантіями, що сильно відображається у взаємовідносинах між учнями та викладачами й учнями. Тому дослідницька робота викладачів є процесом оптимізації і їх предметно-діяльнісної адаптації у життєдіяльність ПТНЗ і має державне значення.

Потрібно також визнати, що застосування активних методів навчання є одним з вагомих аргументів психолого-педагогічної готовності викладачів для розвитку в них творчих та стійких умінь самостійної роботи. До таких методів відносяться: тренінги та тренінгові вправи, семінари-конференції, лекції-діалоги, навчальні дискусії, мікрОВикладання, ділові ігри, «мозковий штурм». Таким чином, на основі

моделювання майбутньої педагогічної діяльності можна досягти формування у майбутніх викладачів та викладачів-практиків відповідних професійних умінь.

Отже, використовуючи тренінг для формування такої важливої фахової складової, як професійне спілкування, необхідно застосовувати і видозмінювати різні методи. У зв'язку з цим поділ методів і класифікація тренінгів дещо відносна, тому що окремі групи методів взаємопроникають і взаємодоповнюють один одного. Наприклад, при освоєнні діалогового спілкування ефективною формою, як правило, виступає групова дискусія, а для розвитку емпатії необхідно включати у тренінг метод ігрового моделювання або групового обговорювання. Але щоб виробити відповідні професійні уміння, потрібне тривале формування власної думки і альтернативні підходи щодо цього, які виявляються у переробці великої кількості різноманітної інформації з того чи іншого питання. У процесі використання дискусійних методів можна зробити припущення, що вони дадуть поштовх для розвитку таких важливих комунікативних умінь як: 1) уміння долати прив'язаність до старих звичок, невпевненість у собі; 2) спонтанність і творчість у діях; 3) подолання страху перед публічним виступом; 4) аналіз реальних ситуацій, виокремлення основного і відсіювання другорядного; 5) навчання умінню слухати, розуміти, а потім формулювати або інтерпретувати; 6) активність та ініціативність у взаємоспілкуванні; 7) уміння знаходити вихід з конфліктних ситуацій; 8) гармонійне і адекватне сприймання сторонньої точки зору, поглядів і переконань; 9) вироблення спостережливості та уважності.

У своїх дослідженнях про методи активної підготовки до педагогічного спілкування Н.Богомолова А.Єрментаєва і Т.Рассел приходять до висновку, що активні методи й тренінг – це рівнозначні поняття і можуть використовуватися при підготовці майбутнього спеціаліста, як рівноцінні методи. Тому можна погодитись з положенням про те, що ігрові методи є інтегративними, інакше кажучи, вони містять у собі дискусійні методи і елементи тренінгу, залежно від завдань і умов гри.

Для цього потрібно розглянути характерологічні особливості рольової гри як методу соціально-психологічного тренінгу, що дозволяє застосувати гру для

подолання сумніву, побоювання, непевності, можливо, навіть і страху перед педагогічним спілкуванням або так званих комунікативних бар'єрів і вироблення навичок стійкої комунікабельності, яка у свою чергу створює передумови для розвитку комунікативності.

Це важливо тому, що освіта є однією з ключових ділянок діяльності людини, яка поряд з психолого-педагогічною підготовкою повинна давати, як відзначає А.Макаренко, «добре підготовлених педагогів-техніків» і у зв'язку з цим «наші педагогічні вузи повинні рішуче перебудувати свої програми» [31, 211]. У чинних програмах донедавна не було передбачене навчання майбутнього викладача раціональному поведженню у різних педагогічних ситуаціях, за винятком деяких методичних рекомендацій або практикумів, тобто наша «традиційна педагогічна філософія вела свою роботу по дорогах, які проходили мимо педагогічної техніки» [31, 208]. Іншими словами, у навчально-виховному процесі та майбутній професійній діяльності не враховується розходження між засвоєнням знань і їх творчим використанням, тобто: «форми організації навчально-пізнавальної діяльності не адекватні формам професійної діяльності», – вважає А.Вербицький [11, 5]. Тому навчальний процес повинен іти по шляху послідовного й систематичного наближення того, хто навчається, до вироблення засобами моделювання його майбутньої професійної діяльності, «відтворення її контексту». Таким чином, за переконанням А.Вербицького, потрібно застосовувати при цьому знаково-контекстне навчання, оскільки «таке навчання, в якому за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціаліста, а засвоєння ним абстрактних знань як знакових систем, є основою цієї діяльності» [11, 32]. Отже, найбільш продуктивною така підготовка може відбуватися в рольових імітаційних іграх, у яких ті, хто навчається, ставлять перед собою завдання, аналізують ситуації і приймають рішення. Тому для ефективного спрямування гри у потрібному напрямку слід враховувати особливості контекстно-ігрових процедур: у грі повинна бути сформульована загальна тема з відповідною спрямованістю і системністю при вирішенні проблем в імітаційній моделі, яку визначають учасники і ведучий; для

недопущення суперечностей і конфліктних ситуацій у процесі пошуку варіантів наближення навчальних обставин до реальних потрібно виявляти й аналізувати проблеми соціальної, професійної й мотиваційної спрямованості; створення структури й елементів функціональності майбутньої професії, яка неодмінно повинна проявлятися у грі через особистісну активність її учасників; забезпечувати й підтримувати належний морально-психологічний клімат через взаємопов'язаний колективістський характер ігрової навчальної діяльності; у ході гри бажано фіксувати певні робочі моменти: запис на диктофон або відеомагнітофон, виготовлення плакатів, схем тощо; необхідність забезпечення варіантів переходу від «керівництва діяльності студентів викладачем або ведучим до самоорганізації і саморегуляції відповідних дій самими студентами».

Отже, змістовною сутністю такого професійно-педагогічного тренінгу повинні бути наступні активні методи навчання, побудовані у відповідній логічній послідовності: вправи, ігри, дискусії.

При такій різноманітності тренінгів не можна залишити без уваги форми групової роботи, які більш-менш близькі за змістом і метою до тренінгу. У процесі цієї роботи ставляться конкретні завдання для розвитку й формування певних умінь. З них можна виділити деякі форми, прийнятні для підготовки майбутніх учителів: методи колективного самоаналізу, різні тематичні вечори й інструктивно-методичні семінари, «Вогники», групова самоатестація й ін.

У всіх формах тренінгу завдання ставиться експліцитно (прямо) або імпліцитно (непрямо, побічно). Наслідком цього є диференційоване знання про себе та інтерпретація даного поведження іншими в намірах, мотивах, почуттях тощо і є суттєвим моментом міжособистісного емпатійного сприйняття. Тому, спілкуючись між собою, учасники на основі однієї і тієї ж інформації про зовнішні прояви особистості обґрунтовують різні тлумачення про внутрішні співвідношення цього поведження, а тренінг у деякому аспектному плані дозволяє визначити природу та механізм цього процесу і відповідно забезпечити коригування у необхідних випадках. Таким чином, це дає змогу людині отримати відомості про своє поведження від оточуючих (збагнути, якою вона є в очах інших, її вплив на інших та

почуття, емоції і переживання, які супроводжують ті чи інші прояви у комунікативному взаємospілкуванні) і зрозуміти, наскільки правильно співвідносяться приписувані їй якості з її власними оцінкам свого психологічного стану. Адже кожна людина має свої, не повністю усвідомлювані, ймовірно, дещо гіпотетичні судження, переконання, погляди, поняття, тому участь у групі тренінгу дає можливість збагнути, переосмислити й верифікувати таке світосприймання. Наслідком цього може стати більш розширене знання або, можливо, відкриття нової психологічної реальності, яка буде предметом активного групового дослідження.

Проте загальновідомо, що при цьому активно включаються механізми психологічного захисту у створення образу себе і образу іншого. Іншими словами, «Я» – творіння самосвідомості особистості, воно здійснює саморегуляцію: підсилення або ослаблення діяльності, самоконтроль і коригування дій і вчинків, передбачення і планування життя і діяльності. У контексті тренінгу при розвитку і формуванні умінь педагогічної техніки у групі самоаналізу проблема засвоєння, звична для процесу навчання, по суті трансформується у проблему отримання відомостей про сприйняття особистості, яка знаходиться в різних ситуаціях і станах групової взаємодії та проблему прийняття нею цих відомостей. І це проявляється, насамперед, у деякому спотворенні інформації з метою незмінності звичної думки про себе. У зв'язку з цим організація роботи в тренінговій групі повинна бути направлена, насамперед, на створення атмосфери довірливого комунікативного контакту, тому що тільки взаємна підтримка, повага і довіра один до одного мінімізують закритість партнерів у спілкуванні і зумовлюють щирість та відвертість у їхніх взаємовідносинах.

З усіх видів Т-груп у нашій країні набув значного поширення перцептивно-орієнтований тренінг, або так званий тренінг сенситивності, який найкраще вивчений і має найбільше застосовання. Основним його завданням є розвиток чуттєвого сприйняття навколишнього світу, самого себе та інших людей, тобто мистецтво оперувати «Я-концепцією» і «Ти-концепцією» та їх адекватність (емпатійне сприйняття особистості). Л.Петровська у своїх дослідженнях найбільш повно відображає механізми такого тренінгу [44, 117–121]. У процесі тренінгу

сенситивності учасники вчаться співпереживати, сприймати і співчувати один одному, уточнювати уявлення про себе («образ-Я») через оцінку інших («образ-Ти»), підвищувати свою чуттєвість та компетентність у педагогічному спілкуванні. Все це сприяє розвитку інтересу до іншої людини, що є вкрай важливим у педагогічній роботі. Дану функцію виконує так званий рольовий сенситивний тренінг, який включає вибір ролі, її прийняття, відкриття нових ролей, обмін ролями. За допомогою такого тренінгу можна моделювати конфліктну ситуацію і «тренуватись» у виборі способів її позитивного вирішення.

Правильні життєві уявлення про педагогічне спілкування можуть бути тільки передумовою для відповідного педагогічного впливу на учнів, а їх адекватність визначає певний рівень психолого-педагогічних знань, який у вирішенні складних педагогічних ситуацій не завжди є надійним. Тому майбутньому вчителю особливо важливо усвідомити наукове значення професійно-педагогічного спілкування, про яке говорили А.Макаренко [31, 57, 114, 115], В.Сухомлинський [60, 455], В.Кан-Калик [22], І.Зязюн [43, 85] та ін. Тільки з такої точки зору підхід до розуміння педагогічного спілкування може бути однією з форм оволодіння педагогічною майстерністю викладачем під час його навчально-педагогічної діяльності на робочому місці в ПТНЗ. Для цього потрібно закріпити відповідний обсяг психолого-педагогічних і методичних знань у тренінговій групі за допомогою тренінгових завдань.

Отже, на основі аналізу теоретичних узагальнень та психічних особливостей і властивостей особистості, можна виділити такі тренінгові механізми та їх складові для розвитку і формування умінь педагогічної техніки (див. табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Тренінгові механізми, їх види і складові

Тренінгові механізми	Види тренінгів	Тренування природного, положення тіла під час стійки та ходи
Знаково-контекстне навчання основам педагогічної техніки	Тренінг невербальної та авербальної комунікації	Контроль і корекція жестів
		Контроль і корекція поведінки (біжеско-вербальної)
	Формування техніки	Контроль і корекція поведінки (біжеско-вербальної)
		Міміку виразності обличчя
		Контроль і корекція ходи

Тренінг педагогічної особистісно-рефлексивної взаємодії		Мімічна виразність рота
		Мімічна виразність очей
	Тренінг перцептивних умінь	Атракція: емпатія, когнітивний (інтелектуальний) стиль
		Елементи артистизму: фантазування, гіпертимність, емотивність (сенситивність), імпровізація
	Особистісно-рефлексивна взаємодія	Тренінг комунікабельності
		Тренінг емоційної стійкості і врівноваженості
		Тренінг педагогічної інтуїції
		Тренінг оптимістичного прогнозування
		Тренінг голосу та дихання
		Тренінг професійної спостережливості
		Тренінг внутрішнього самопочуття
Удосконалення механізмів мислення і мови	Освоєння механізмів мислення	Тренінг практично-дійового мислення
		Тренінг наочно-образного мислення
		Тренінг словесно-логічного мислення
Удосконалення механізмів образної пам'яті і розвитку органів відчуттів	Тренінг вербальної комунікації	Тренінг діалогічної і монологічної мови
	Освоєння образної пам'яті	Тренінг зорової, слухової і рухової пам'яті
	Тренінг сенсорних умінь	Тренінг дистантних рецепцій: зору і слуху
		Тренінг сприйняття часу і руху

Аналізуючи дані види тренінгів, можна стверджувати, що за допомогою тренінгу формується нова поглиблена суб'єктивізація особистості на основі оптимальної психолого-педагогічної взаємодії ведучого й учасника, а тренінгові механізми створюють передумови для переходу на більш якісний рівень підготовленості викладача ПТНЗ за такими показниками: 1) вихід на досконаліший ступінь розвитку умінь і навичок; 2) створення вихідних передумов професійної підготовки на основі мотивації й діагностики особистісних якостей і умінь; 3) забезпечення ситуації успіху на засадах особистісного підходу; 4) перехід на рівень самоаналізу, виходячи з індивідуальних особливостей кожного учасника тренінгу; 5) концентрація можливостей особистості для поступового формування моделі вчителя із своєрідною суб'єктивною спрямованістю.

У деяких дослідженнях особлива увага звертається на підготовчу роботу із групою. Зокрема, у В.Кан-Калика зазначається, що перед тренінговими заняттями кожний учасник повинен самостійно, не примусово ознайомитися з теоретичними основами комунікативного процесу й сумлінно проаналізувати особливості власного

спілкування і тільки після цього вони будуть найбільш продуктивними [22, 17]. Виходячи з досвіду, потрібно проводити спочатку індивідуальні співбесіди з кожним учасником тренінгу, а потім групову розмову. Таким чином, передтренінгову підготовку потрібно проводити обов'язково, тому що тільки через вербальну й невербальну інформацію можна дізнатись про проблеми особистості перед проведенням тренінгу і правильно скоригувати проведення тренінгового заняття. Отже, показником усвідомлення значимості професійної діяльності є самостійна підготовка викладача до комунікативних взаємовідносин з учнями й навколишніми, а груповий тренінг активізує, прискорює і адаптує даний процес, стимулюючи прагнення викладача до підвищення своєї майстерності у цьому напрямку.

Як свідчать досвід і аналіз літератури, у процесі педагогічного тренінгу, особливо на початковій стадії навчання, труднощі виникають обов'язково. Поміж типових труднощів найбільш характерними є новизна предмета, незвичайність вправ і, в результаті, відмова від виступів, інертність, безініціативність окремих учасників, можливі конфлікти з ведучим, неприязнь, антипатія, недружелюбність, недоброзичливість, сором'язливість, переключення розгляду і аналізу тренінгового заняття на особистість.

Також у процесі педагогічної діяльності викладач часто потрапляє в різні ситуації, які потребують відповідного реагування, а для цього потрібно вміти миттєво оцінити ситуацію, провести грамотний її аналіз і вибрати варіант для вирішення або запобігання конфлікту. Тому викладач-початківець повинен бути підготовленим методично, психологічно, технологічно і практично до роботи в ПТНЗ і такі первинні уміння повинні надаватись йому при безпосередній імітації практичної діяльності. Ефективною формою такої підготовки є тренінг сприймання, органів відчуттів, пам'яті, мислення, мови, рефлексії та вербальності. Тренінгові групи, які комплектуються на добровільній основі, практично всі повноцінно підключаються до роботи. У групі учасників «випадання» із тренінгу можливе тоді, коли виникають проблеми міжособистісного характеру або відповідного сприйняття чи мотивації. Тому важливо, на наш погляд, у таких групах використати тренінгові

механізми для формування й розвитку умінь педагогічної техніки, що дало б можливість прискорити навчання учасника тренінгу.

Як відомо, педагогічна і акторська діяльність в деякій мірі подібні між собою, тому повернемося до К. Станіславського і застосування ним тренінгу в підготовці акторів. Він виокремив його як окрему складову і розглядав, як специфічний розділ у навчальному предметі «майстерність актора», висвітленому у «Замітках по програмі театральної школи». Якщо узагальнити тренінгові заняття за К.Станіславським, то можна виділити дві його ланки, які відіграють ведучу роль у підготовці актора. Це, по-перше, «відшліфовування» і, в результаті, поліпшення гнучкості нервової системи, що дозволяє усвідомлено відтворювати роботу механізмів життєвої дії: сприйняття, реакції, переключення й ін. По-друге, для того, щоб розширити спектр дії наявних здібностей, а також компенсувати здібності, які недостатньо розвинуті, потрібно планомірно обробити їх, створивши при цьому максимально гнучким психофізичний «інструмент» учня [15, 46]. Отже, поміж різноманітних завдань різних видів тренінгу акторської майстерності найважливішими К.Станіславський вважав удосконалювання психофізичної техніки актора, виховання «слухняних» психічних навичок і вмінь, пов'язаних з фантазією, увагою, уявою, образом й ін.

Для цього Л.О. Петровська пропонує використовувати психофізичну розминку перед тренінгом, підкреслюючи, що слід налаштовувати учасників тренінгу на роботу у всіх групах, незалежно від віку, але розминку, як окремий прийом, вона не вирізняє. Хоча ігрові психофізичні вправи створюють сприятливий емоційний клімат і налаштовують як на спільну групову роботу, так і на індивідуальну, однак, на наш погляд, така розминка не завжди може дати відповідний результат, а може, навіть і негативно позначитися на учасниках, якщо вони мають різнорівневу підготовку. Тому розминка перед тренінгом повинна носити характер налаштування кожного учасника на повноцінний контроль своєї роботи, який «полягає в знанні і чіткості». Наприклад, якщо в людини є труднощі з тим, щоб почати роботу, продовжити і закінчити, то вона погано контролює її і в неї будуть проблеми, тобто вона «зафіксована» або на «починати» або на «продовженні», або на «закінченні».

Таким чином, налаштування полягає у фіксуванні своєї уваги якимось інакше, тобто приведення учасника тренінгу в теперішній час. Для цього є дієві способи, але часові обмеження тренінгу дозволяють виконати тільки найнеобхідніше. Це можуть бути команди, пов'язані з розташуванням предметів у кімнаті, за вікном та інших учасників: «Подивіться на таку-то картину!»; «Доторкніться до трьох столів, чотирьох вух, носів тощо»; «Поплешіть у свої долоні, партнера тощо»; «Подивіться на червоний (голубий, білий...) автомобіль за вікном» та ін. Таке налаштування сприяє підвищенню емоційного тону навіть тих учасників, які довго знаходились під впливом негативних емоцій.

Якщо звернутися до історії, то теоретичною і практичною основою тренінгу стали ідеї К.Левіна й гуманістичні концепції К.Роджерса.

Це дало початок виникненню різних тренінгових груп: «гештальт групи» (використання принципу цілісності в розвитку, в основному, зорового сприйняття), «групи зустрічей», групи сенситивності (які акцентують загальний розвиток). Як бачимо, мета лабораторного тренінгу в цих групах різна, проте в них були такі спільні особливості: 1) засвоєння міжособистісних взаємовідносин; 2) навчання умінню діагностувати індивідуальні, групові і організаторські проблеми; 3) усунення лицемірства і нещирості на особистісному рівні; 4) зниження бар'єрів психологічного захисту та розвиток у результаті самопізнання з метою самовдосконалення особистості.

Перші тренінгові групи були організовані в м. Бетелі (США) у 1947 році і розглядалися як метод розвитку навичок міжособистісних взаємовідносин у плані спілкування і взаємодії. Групи спочатку були короткочасними (їх існування обмежувалося кількома днями або тижнями) і формувалися з учасників, які не були знайомі між собою. Такий вид навчання став особливо популярним для подолання бар'єрів спілкування. У 1949 р. дана модель лабораторного тренінгу була названа Т-групою і стала використовуватись у системі підготовки керівних кадрів різних галузей менеджменту.

Подальшого розвитку Т-група отримала завдяки працям К.Левіна. При створенні теоретичної основи тренінгу К. Левін під впливом праць соціолога Георга

Зиммеля, який аналізував суспільство як систему функціональних взаємозв'язків, які поєднують індивідуумів у співтовариства, хоча й в аспекті «трагедії творчості (творча пульсація і її об'єктивація в непорушних формах культури)» [26, 352], стверджував, що більшість результативних змін для особистісного інструктування можлива тільки в груповому контексті. Такий підхід К.Левіна до вивчення Т-груп одержав назву «дієвого дослідження», або «групової динаміки», який був направлений на те, щоб проявити й змінити неадаптивні установки, відрегулювати емоційні відносини й виробити нові форми поводження, а саме: людина повинна оцінювати свої вчинки, бачити себе ніби зі сторони або такою, якою її бачать інші. У теоретичній моделі К.Левіна ми бачимо структуровану зміну, що проходить такі стадії: «пом'ягшування – переміна – заморожування». Перша стадія характеризується зменшенням стабільності, установок і цінностей, які у минулому мали певний вплив на особистість. Наприклад, учасники можуть потрапляти в обставини, що не відповідають їхнім сформованим уявленням, зокрема, позиції або дії керівника. Внаслідок неадекватності раніше засвоєного стереотипу поведінки можливий розвиток відчуття небезпеки або тривоги. Внаслідок цього, учасник прагне змінити свою поведінку відповідно до обставин. Але це вже є друга стадія – «переміна». І нарешті, на стадії «заморожування» відбувається стабілізація найбільш ефективних установок на оволодіння адекватними стереотипами поведінки.

К.Роджерс узагальнює практичний досвід діяльнійшої групової динаміки К.Левіна і встановлює, що знання, які отримані в Т-групі (групові почуття), мають тенденцію переноситися на міжособистісні стосунки в післягруповому взаємодіюванні, що є одним з його відкриттів. Відповідно до логічної закономірності його загальної концептуальної схеми тренінгу, динамікою групового досвіду є не директивний стиль керівництва, а вільний, розкутий психологічний клімат, у якому особистість може змінюватися адекватно природній схильності до вдосконалення.

К.Роджерс також є засновником напрямку в тренінгу, який отримав назву: групи зустрічей. Основна відмінність їх від Т-груп полягає в тому, що в групах

зустрічей вся увага зосереджується на пошуку відкритості у взаєминах з кожним, а не на груповому процесі. Тому наступним фундаментальним науковим відкриттям К.Роджерса є те, що він виявив і сформулював потрібні, обов'язкові й самодостатні умови гуманізації будь-яких міжособистісних стосунків, які забезпечили б конструктивну особистісну зміну на шляху до самовдосконалення. Найважливішою основою і напрямком гуманістичної психології та предметом її дослідження є особистість та її унікальність. У зв'язку з цим, К.Роджерс наполегливо поширює погляди й переконання про те, що людина наділена можливостями безперервного розвитку, самовдосконалення й самореалізації. Він виокремлює три гуманістичні положення: 1) учні, вихованці, студенти – це, передусім, люди; 2) люди за своєю природою вільні, незалежні, самостійні й добросердечні; 3) взаємовідносини з людьми тільки тоді будуть продуктивними, результативними й конструктивними, якщо педагог або керівник бачить, в першу чергу, у своїх вихованців людей і їх внутрішній світ. Для порівняння, у вітчизняній теорії й практиці психологічного впливу деякі із складових тренінгу зовсім незалежно від існуючих також виокремлено й досліджено. Якщо їх узагальнити, то отримаємо такі концептуальні положення: принцип гуманізму; підкреслено рівна активність позицій навчання й учіння у формі діалогічної інтерпретації; акцент на контекстно-групове або колективне вирішення проблем психологічного впливу; виокремлення емоційної складової як істотної ланки психологічного впливу та акцентування уваги на її застосуванні; створення психологічних передумов продуктивного впливу на учасника шляхом установок на самонавчання, самовиховання, самовдосконалення як необхідних складових особистісно-орієнтованого навчання.

Розглянемо напрямки роботи тренінгових груп інших закордонних дослідників, їх підходи й напрямки у використанні тренінгу, теорію й практику в цьому виді діяльності.

К.Рудестам характеризує Т-групу як середовище, де учасник групи за допомогою спостереження, експериментування й випробування може формувати свою поведінку. Для цього у ході тренінгу перед учасниками ставиться тільки завдання, а мета, план і структура відсутні, що змушує учасників покладатися лише

на себе й розвивати власні можливості, створювати свою «світобудову» і підтримувати її розвиток протягом певного часу, тобто Т-група в цьому вимірі постає як навчальна лабораторія.

Головною проблемою будь-якого тренінгу є проблема переносу знань і вмінь із лабораторії в реальне життя. У зв'язку з цим виникає питання про те, як потім позначиться на учасниках досвід тренінгу, оскільки його завданням є створення певного впливу на них. Тому поряд з міжпрофесійною і міждисциплінарною практикою тренінгу, який формується з незнайомих між собою людей, формуються і розвиваються тренінгові групи, основою яких є групи людей, які працюють поруч або якимось іншим чином знають один одного. Це, в першу чергу, відноситься до відповідних освітніх програм, сімейних консультацій, промисловості тощо.

Таким чином, за своєю природою і сутністю тренінг є не тільки міждисциплінарним явищем, але й міжпрофесійним. На його формування й розвиток вплинули як різні наукові дисципліни (психологія, соціологія, соціальна філософія і психологія, етика, культурантропологія), так і галузі соціальної практики: менеджмент, бізнес, клінічна психологія, психіатрія, освіта, адміністративне керування, різні форми консультування, адвокатська практика, громадське адміністрування тощо. Але з одного боку, тренінг є ланкою частини систем навчання (досить поширений у програмах менеджерів, різних видів спорту, педагогічної практики тощо), а з іншої – це групова форма роботи в системі різноманітних психологічних служб (груповий тренінг). Виходячи з різного роду завдань і варіантів його використання, тренінг, перш за все, повинен слугувати для найнеобхідніших потреб людини: менеджмент, освіта, шлюб, сім'я, медичне обслуговування.

Проте у процесі розвитку тренінгу і поширення Т-груп було підмічено, що учасники груп неоднаково сприймають одні й ті ж процеси. Це допомогло виявити сутність зворотного зв'язку і налагодити його функціонування в міжособистісному спілкуванні. Завдяки застосуванню зворотного зв'язку у групі К.Левіна, відкритого Н.Вінером, кожний може дізнатися про себе, про свій внесок у міжособистісні відносини і яким його бачать інші [26, 122]. Це перший приклад аналізу учасниками

свого досвіду за допомогою зворотного зв'язку, який вони отримували від інших. Його обґрунтуванням встановлюється компетентність дій ведучого у процесі професійно-педагогічного тренінгу на основі тих змін, які відбулися в спілкуванні учасників, а також виявляються найбільш результативні методи тренінгу. Доречно обов'язково дотримуватись «формули зворотного зв'язку», яка забезпечує позитивний результат тренінгу: 1) надання учасникам можливості бачити, що вони зробили; 2) бачити результат своєї поведінки; 3) «домовитись», що вони повинні змінити. Отже, зворотній зв'язок є засобом використання тренінгових механізмів для забезпечення ефективності тренінгу з метою розвитку педагогічної техніки викладача ПТНЗ.

Оскільки зворотній зв'язок може змінюватися (залежно від тривалості заняття тренінгом, емоційного стану ведучого і групи в цілому, складності вправ, використання тренінгових механізмів), то оцінювання рівня розвитку механізмів взаємодії не повинно характеризуватися строгою розчленованістю на закінчені фрагменти, тому що це може призвести до зниження результативності тренінгу. Зокрема, щоб учасники не виявляли нижчу активність на початкових етапах роботи, за твердженням В.Гузєєва, «не потрібно зосереджуватися на виявленні своїх помилок, причин і способів їх виправлення» і лозунг «На помилках учаться» потрібно замінити на – «Успіх породжує успіх» [16, 6]. Це повинно бути основою особистісно орієнтованого навчання, що є стрижнем навчання педагогічній техніці.

До педагогічних умов тренінгових занять нами віднесено: а) прогностично-оптимістичне проектування розвитку особистісних якостей кожного учасника; б) систематичне діагностування сформованості професійних умінь у викладачів ПТНЗ; в) ціннісно-практична значимість професійного спілкування учасників тренінгу; г) вдосконалення системи тренінгових занять із використанням механізмів розвитку гіпотетико-дедуктивного мислення, оптимістичного прогнозування, педагогічної рефлексії і здатностей до співтворчості; д) спрямованість на успішне виконання тренінгових завдань.

Таким чином, для оцінювання функціональних особливостей зворотного зв'язку та рівня активності учасників слід визначити чіткі критерії, які дадуть

можливість з даної точки зору судити про ступінь розвитку механізмів взаємодії викладача з учнями. Іншими словами, відповідні періоди тренінгу, в залежності від мети, завдань, індивідуальної роботи, повинні бути діагностичними, адже діагностика – це неодмінна ланка будь-якої системи навчання. На думку В.Беспалька, «мета в педагогічній системі повинна бути поставлена діагностично, тобто настільки точно і визначено, щоб можна було однозначно зробити висновок про ступінь її реалізації» [7, 30]. Проте в контексті тренінгу до його діагностики потрібно підходити з дещо іншої точки зору. В даному випадку бажано надати можливість кожному учаснику самостійно або з допомогою інших вирішувати діагностичне завдання тренінгу, а не просто вказати область автентичної невідповідності чи неадекватності. Така самодіагностика є неодмінною передумовою будь-якої діяльності, спрямованої на відповідне коригування і виключно з позитивною орієнтацією, тому що «на позитивному досвіді вчиться весь світ, тільки вивчення, перенос і розвиток успіху множать майстерність» [7, 6].

Отже, основні контури критеріїв можна окреслити таким чином: 1) бажання учасника працювати у тренінговій групі; 2) проведення відповідних спостережень поза груповою взаємодією; 3) рівень контактного взаєморозуміння учасника тренінгу й ведучого; 4) ступінь сформованості умінь; 5) продуктивність взаємодії учасників тренінгу між собою.

У попередніх характеристиках Т-груп їх поєднує рольова схожість ведучих, яка, полягає в об'єднанні учасників колективною або сумісною роботою на певний час для дослідження поведінки та особистих взаємовідносин. Після налагодження роботи Т-групи ведучий самоусувається від керівництва і надає повну свободу учасникам. Як відзначає Л.Петровська, ведучий у групах зустрічей не повинен виступати в звичній ролі вчителя-наставника. Він має бути, фасилітатором (полегшувачем), головним завданням якого є сприяння процесу вдосконалення особистості та виявлення відвертості у почуттях і думках учасників групи. У реальному житті більшість людей надто помірні у прояві своїх почуттів і емоцій, тому найкращим результатом буде досягнення учасниками усвідомлення необхідності глибшого розуміння один одного. Якщо до цього не прагнути, то це

приведе до відчуженості й нерозуміння один одного, тому групи зустрічей покликані подолати ці недоліки [44, 39]. Можна взагалі не включати в процес тренінгу викладачів, які не мають наміру продуктивно працювати в плані особистого розвитку, і йдуть у групу тільки з метою пізнання методу як нової педагогічної форми виховної роботи або ж просто з метою приємного дозвілля й відпочинку.

Отже, як видно з попереднього аналізу тип ведучого тренінгової групи, як важливий елемент, не виділяється і не розглядається. Проте, якщо ведучий постійно втручається у груповий процес педагогічного тренінгу, то залучати його до цієї роботи небажано, тому що це знижує якість набуття професійно важливих умінь викладачами і призводить до руйнування своєрідної атмосфери, яка склалася після деякого часу роботи, а також пригнічує силу групи, яка, можливо, створена з великими труднощами. Проте якщо ведучому повністю усунутися, то це може призвести до неправильного вирішення завдань, які поставлені перед Т-групою. Тому завданням ведучого є спрямування в потрібному напрямку учасників для оволодіння відповідними професійними вміннями. Сформованість умінь залежить від того, який тренінг вибирають для цього. Наприклад, конкретним соціальним вмінням можна вчитися у процесі ситуативного тренінгу, коли практикуються різні епізоди для досягнення належного рівня відповідних умінь, а також невербальній та авербальній взаємодії з учнями.

Таким чином, виходячи з практики тренінгу, можна визначити з деякою умовністю три провідні способи ведення тренінгової групи: програмований тренінг, вільний тренінг і перехідна форма. При проведенні програмованого тренінгу у ведучого повинен бути в наявності досить конкретний цикл занять у цілому і розробка кожного зокрема. Згідно з планом, групі пропонуються теми і завдання до них, які спочатку роз'яснюються ведучим, а після закінчення кожного фрагменту відбувається їхнє групове обговорення. У наступній стратегії (вільний тренінг) ведучий не висуває ніяких завдань і способів роботи. Втручання ведучого в роботу групи є мінімальним і зводиться в основному до вислуховування й окремих зауважень. Але все-таки найбільш поширена компромісна (перехідна) форма

проведення тренінгових занять, коли доводиться сполучати програмовані завдання з більшими чи меншими відступами у напрямку вільного ведення тренінгу. У випадку виникнення проблемних ситуацій (наприклад, деякі учасники відмовляються брати участь у тренінгу або робота групи пішла по іншому шляху) ведучому потрібно йти у бік позитивного відношення до учасників тренінгу і, головне, вирішувати їх швидко.

Особливо важливим у цьому випадку є те, щоб складові частини даного процесу не носили казуальну природу, а були чітко організованою системною діяльністю ведучого тренінгової групи і її учасників. Тому тренінг у даному ракурсі повинен бути впорядкованим і прагматичним процесом, сутність і технологія якого окреслюється вище перерахованими вимогами й цілями. Стимулом такої діяльності є емоційне забарвлення, фон, на основі якого відбувається самовдосконалення вмінь і особистісних якостей, необхідних викладачу ПТНЗ, тобто потрібно створювати і розвивати вміння рефлексії своєї діяльності, виробляти вміння слухати співрозмовника і вчитися приймати колегіальне рішення, сприяти налагодженню підґрунтя для самоаналізу своїх вчинків і визначати напрямки роботи над собою.

Першою роботою у нашій країні, яка присвячена теоретичному й методичному аспектам тренінгу, вважається монографія Л.Петровської, де констатується, що дослідники Т-груп, в більшості випадків, виділяють два рівні цілей: близькі (прямі) й метацілі. Ось деякі з близьких цілей: а) способи навчання умінню вчитися; б) розвиток умінь взаємоспілкування; в) зростання самопізнання: («Я-концепція»); г) підвищення чуттєвості до поведінки інших («Ти-концепція»). Метацілі, які повинні бути притаманними Т-групам: а) виробляти здатність продуктивно співробітничати з учасниками і оточуючими у процесі тренінгу і в подальшому житті; у зв'язку з цим: б) розширювати уявлення і знання про людей; в) подолання скованості й розвиток почуття більшої свободи; г) формування дослідницької спрямованості [43, 59-60].

Тренінгові заняття для професійної підготовки викладачів і, зокрема, виховання професійно значимих якостей у майбутніх викладачів уперше в нашій країні були застосовані в Полтавському педагогічному інституті імені В.Г.

Короленка у курсі «Основи педагогічної майстерності» в середині вісімдесятих років. В основу тренінгу було покладено не пасивне засвоєння соціально-психологічних знань, а оволодіння ними в активній формі для формування соціальних установок у процесі спеціально розроблених активних дій. Під керівництвом І.Зязюна була розроблена експериментальна рольова програма «Учитель», яка була направлена на формування у студентів: 1) усвідомлення себе в ролі майбутнього вчителя, починаючи з перших кроків фахового становлення; 2) вміння розуміти й оцінювати свої здібності і ступінь готовності до педагогічної діяльності; 3) формування стійкого педагогічного спрямування; 4) коригування набутих студентами стереотипів професійного спілкування у навчальній групі; 5) розвиток якостей, яких не торкається традиційна психолого-педагогічна підготовка: виразність мови, правильне дихання, відповідність пантоміміки і міміки до педагогічних ситуацій, здатність до самоконтролю й саморегуляції, культура зовнішнього вигляду, педагогічна спостережливість, уява тощо; і на основі цього: 6) створення уявлення і програмування сприйняття студентами цілісності структури професійної діяльності. В основу такого навчання були покладені тренінги спілкування.

Принципово новий підхід до підготовки вчителя у Полтавському педагогічному інституті був підхоплений іншими ВНЗ. Тренінгові заняття стали проводитись на різних педагогічних курсах, кафедрах психології; створюються кафедри педагогічної майстерності, творчості. Зокрема, у Ніжинському державному педагогічному університеті ім. М.Гоголя у 1990-х роках був уведений курс «Основи педагогічної майстерності» та створена однойменна кафедра. У процесі вивчення курсу студенти оволодівали наступними вміннями: вплив на вихованця та організація спілкування з ним; коректування соціально-значимих відносин; оптимально-раціональне вирішення конфлікту, який породжений дією або спеціально створений педагогом; організація саморегуляції професійного стану педагога; педагогічний аналіз ситуації.

У Національному педагогічному університеті імені П.Драгоманова у 1989 р. була створена одна з перших в колишньому СРСР і Україні інноваційна кафедра

педагогічної творчості, де на чолі з її керівником С.Сисоєвою проводилася і проводиться в даний час робота з формування у майбутніх учителів теоретичних та технологічних навичок педагогічної діяльності на основі універсальних механізмів творчої діяльності людини, опрацьовуються тренінги професійно-педагогічної техніки та артистизму учителя та шляхи активізації навчально-творчої діяльності учнів. Визначальним напрямком діяльності кафедри є експериментальна програма навчального курсу «Основи педагогічної творчості», який викладається на всіх факультетах Університету як дисципліна загальнопрофесійної педагогічної підготовки. Зокрема, у процесі вивчення даного курсу у студентів виховуються такі уміння: 1) прогностично-регулятивні уміння: передбачення й попередження можливих конфліктних ситуацій і робота над варіантами їх вирішення; 2) контактні уміння: знаходження оптимального способу входження в контакт з іншою людиною, її відчуття, здатність вибрати власну роль у ситуації, яка склалася, пошук спільного інтересу; 3) набуття умінь контролю й самоконтролю: аналіз своїх вчинків, коригування способів свого поведіння відповідно до ситуації; 4) орієнтовно-оціночні уміння: передбачення можливого ходу подій і наслідків для об'єктивної оцінки дій, мотивів та ситуацій, які склалися.

У Житомирському педагогічному університеті розроблений спецкурс «Психологічні основи педагогічної творчості». У курс включені лекції й семінарські заняття, але не передбачені тренінги. Семінари проводяться тільки у формі диспутів. Тренінгові заняття також проводилися і в інших вищих навчальних закладах нашої країни.

Таким чином, підсумувавши досвід роботи соціально-психологічного і професійно-педагогічного тренінгів, ми констатуємо, що формування педагогічної техніки майбутнього викладача і викладача ПТНЗ буде більш ґрунтовне і деталізоване, якщо будуть застосовуватись при цьому тренінгові завдання та їх складові.

3.4. Практичні поради викладачу для успішної виховної роботи в умовах ПТНЗ

У будь-якому виді діяльності, в тому числі і педагогічній, техніка повинна гармонійно поєднуватись з теоретичною підготовкою. Якщо не дотримуватись такого злагодженого поєднання, то це може призвести до «лікбезу» [6, 6] (наявність психолого-педагогічних, методичних і теоретичних знань, але відсутня техніка) або «кустарщини» (відсутність психолого-педагогічних, методичних і теоретичних знань).

Теорія і техніка тісно переплітаються між собою у будь-якому виді діяльності (зокрема, техніка володіння музичними інструментами, спорт: бокс, футбол та ін., сфера обслуговування: робота з людьми, слюсар-столяр: техніка володіння відповідними інструментами тощо) і бере свій початок з виховання професійно важливих якостей та умінь педагогічного працівника. Подібне відноситься і до всіх інших видів діяльності людини у більшій чи меншій мірі. Приміром, хірург повинен досконало володіти технікою проведення операцій, тому що будь-яке упущення техніки може призвести до непоправних наслідків його пацієнта. Але, у деяких випадках недостатність володіння технікою суттєво не позначається на житті і діяльності людини. Наприклад, техніка володіння м'ячем футболіста на футбольному полі або танцюриста на сцені дають нам естетичну насолоду і будь-яке упущення техніки приносить тільки розчарування: критичні ситуації і фатальні випадки дуже рідкісні. Те ж саме можна сказати і про інші види спортивних змагань та види професійної діяльності людини.

Таким чином, педагогічна техніка є однією з основних складових професійної підготовки педагога та його майстерності і творчості безпосередньо на робочому місці. Іншими словами, недостатньо володіти тільки теорією, потрібна ще і техніка.

Отже, педагогічна техніка включає такі компоненти внутрішньої техніки: особистісно-рефлексивна взаємодія (педагогічна інтуїція, емпатія, толерантність, комунікабельність, емоційне самовладання; елементи артистизму: фантазування, емотивність, імпровізація); мислення й образну пам'ять: мислення – практично-дійове, наочно-образне, словесно-логічне; пам'ять: зорова, слухова, рухова і зовнішньої: знаково-контексна взаємодія (вербальна комунікація – діалогічна і монологічна мова); невербальна і авербальна комунікація; органи відчуттів

(дистантні рецепції): зір, слух, голос.

Наведемо характеристику окремих компонентів:

1. Педагогічна інтуїція – це здатність підсвідомо визначати стан іншої людини або інстинктивне розуміння, передбачення чогось, передбачення ходу подій [48, 493]. За психологічним словником інтуїція означає «знання, яке виникає без усвідомлення шляхів і умов його отримання» [26, 127].

Інтуїція набуває особливого значення у процесі педагогічної взаємодії вихователя і вихованців, викладача та учнів, тому що у багатьох випадках вона дуже часто допомагає педагогам приймати швидкі або миттєві рішення, підказує їм раціональний розв'язок педагогічної ситуації. На важливості інтуїції у педагогічній діяльності наголошував А.Макаренко. Він вводить поняття «психологічної пильності», яку необхідно розвивати на основі спостережливості. Вона тісно пов'язана з інтуїцією, якою учитель зобов'язаний володіти і за першим поглядом, судженням, враженням, за зовнішніми показниками, за певними найменшими «завитками особистості» відносно точно передбачати, хто зробив певний вчинок, його причини й мотиви [31, 342]. Таким чином, надзвичайно важливо розвивати викладачу ПТНЗ творчу інтуїцію, як основу духовного самопізнання і професійної реалізації.

Практичні поради викладачу щодо оволодіння й використання інтуїції у навчальному і виховному процесі: 1) здатність інтуїтивного пізнання виникає у людини в результаті постійного накопичення професійного досвіду, коли педагог активно проникає «всередину» проблеми, «зживається» з нею; 2) розвивати в собі духовність, тому що духовність є головною загальною умовою розкриття інтуїтивних можливостей людини: чим вища духовність, тим яскравіше виражена її здатність до вищого пізнання; 3) виробляти в собі прагнення до інтуїтивного пізнання, що буде сприяти гармонійним взаємовідносинам з учнями; 4) важливою умовою розвитку інтуїції є оволодіння викладачем своїми пристрастями, емоціями, почуттями, думками, тобто досягнення стану внутрішньої тиші, безмовності; 5) розвивати у собі інтуїтивну впевненість, тобто – мати глибоку внутрішню віру у власні інтуїтивні можливості; 6) добрі справи, привітні слова, добра воля відносно

усього і благі думки – найдіяльніші засоби педагогічної інтуїції; 7) виховувати в собі розуміння того, що Ви є одночасно і жителем Землі, і Всесвіту, що багатократно збільшує можливості інтуїтивного передбачення.

2. Емпатія є близькою до педагогічної інтуїції і характеризується передбаченням внутрішнього стану іншої людини. З педагогічної точки зору емпатію можна визначити, як здатність педагога ідентифікувати себе з учнем. В.Шейнов зазначає, що тільки за допомогою емпатії можна зрозуміти, «що співбесіднику буде приємно почути» [64, 209]. Це можливо у тому випадку, коли викладач знаходиться у хорошому емоційному тоні і не втрачає свого власного «Я». Тому, коли викладачі емпатійні, їхні учні досягають більшого й отримують повніше задоволення від перебування в ПТНЗ. За Д.Максвеллом «справжня харизма (уміння поставити себе на місце іншої людини) властива тим лідерам, які перш ніж думати про себе, розмірковують про навколишніх і про те, що їх турбує» [33, 18]. Тому емпатія у багатьох випадках попереджає або унеможливорює конфліктні ситуації. Отже, емпатійна культура людини – запорука успіху педагогічної взаємодії викладача і учнів.

Практичні поради викладачу щодо емпатійної культури як складової загальної культури людини і педагога: 1) вчитися відчувати настрій іншої людини; 2) підбадьорювати учня, якщо він зазнає невдачі; 3) ніколи не кривдити співрозмовника та учнів; 4) щиро радіти успіхам своїх учнів; 5) співчувати і співпереживати учням та іншим і виробляти в собі ці якості;

3. Толерантність (від лат. *tolerantia* – терпимість) [55, 1332] означає терпиме, не надмірно вимогливе ставлення до іншої людини або групи людей. З цієї точки зору толерантність повинна бути обов'язковою умовою успішної роботи викладача ПТНЗ. Таким чином, толерантність важливе уміння викладача, яке доповнює інші складові педагогічної техніки.

Практичні поради викладачу щодо вироблення у собі навичок толерантної культури взаємоспілкування з учнями: 1) завжди прислухатися до думки кожного учня; 2) проводити виховну роботу з учнями щодо толерантного відношення до своїх товаришів і навколишніх; 3) забувати про свої негаразди на роботі; 4)

старатися бути дипломатичним і морально не травмувати учнів; 5) виробляти в собі терпимість – одну з головних рис викладача ПТНЗ.

4. Комунікбельність від пізньолатинського *communicabilis* – сполучний, сполучений) [55, 609] – це уміння приживатись у колективі, що є значущою особливістю успішної особистісної взаємодії викладача й учнів. У психології спілкування – це уміння налагоджувати контакти, здатність до конструктивного й взаємозбагачувального спілкування з іншими людьми. Комунікбельність є однією з найважливіших особистісних якостей педагога для успішної соціальної взаємодії, яка торкається як професійних, так і особистісних відносин з іншими людьми. Отже, комунікбельність повинна бути притаманною викладачу ПТНЗ, як складова внутрішньої техніки, тому що він покликаний навчати і виховувати майбутніх громадян гуманним взаємовідносинам один з одним.

Практичні поради викладачу щодо опанування культурою взаємоспілкування з учнями та у педагогічному колективі: 1) виробляти в собі товариськість і дружнє відношення до навколишніх; 2) старатися унісонити добропорядному товариству, в якому ви знаходитесь; 3) тренувати в собі спокійний, врівноважений стан; 4) виробляти в собі упевненість – одну з ключових рис комунікбельності, яка повинна бути притаманною викладачу ПТНЗ.

5. Емоційне самовладання – це здатність володіти собою, витримка, холонокровність, яке в навчальному процесі обумовлюється специфічними особливостями. В.Сухомлинський писав, що «величезною мірою педагогічна мудрість залежить від того, наскільки вміло ми володіємо своїми почуттями» [60, 617]. Тому володіння собою й витримка набуваються на основі самопізнання, уміння контролювати свої почуття й емоції, що веде до педагогічної мудрості. Для цього потрібно вчитися керувати своїм емоційним станом, мати відповідний стиль керівництва, позицію, такт і манеру спілкування. Іншими словами, емоції, відчуття і почуття відіграють важливу роль у роботі викладача, тому що чим яскравішим, різнобічнішим є переживання педагога на занятті, тим більше він самоутверджується у свідомості учня, як людина, старший товариш, готовий завжди прийти на допомогу. Таким чином, емоційне самовладання є ніби цементуючою

складовою педагогічної діяльності викладача, яке виражається у співвідношенні між збудженням і гальмуванням і є ніби золотою серединою, на яку повинен орієнтуватися викладач ПТНЗ.

Практичні поради викладачу щодо емоційної стійкості і самовладання: 1) учитися витримувати дії сильних подразників; 2) тренувати вміння концентрувати свою увагу; 3) бути активним і бадьорим; 4) зберігати високий емоційний тонус; 5) бути здатними швидко відновлювати свої сили та володіти високою працездатністю.

Коли передача педагогічного впливу природними прийомами не приводить до відповідного результату, то викладачу ПТНЗ потрібно застосовувати артистичні прийоми і включити додаткові можливості відповідно до зміни ситуації у процесі навчально-виховної роботи.

6. Фантазування – здатність до творчого уявлення, сприймання, вигадки, вимислу. Емотивність – підвищена емоційна чутливість, вміння розуміти, сприймати інших, прийти на допомогу. Імпровізація – оперативне оцінювання ситуації і прийняття рішення зразу, без попереднього логічного обдумування на основі попереднього досвіду, педагогічних знань, ерудиції і органічне втілення його в спілкуванні з дітьми. Отже, викладач повинен бути в деякій мірі артистичною особистістю, тобто йому повинен бути притаманний артистизм як професійна якість, як один з елементів педагогічної техніки. Іншими словами, елементи акторського мистецтва у педагогічній діяльності викладача, або так званий «артистизм», передбачають здатність до яскраво-виразної передачі педагогічно доцільної емоції чи почуття, вміння персоніфіковано уособлювати думку в образах, діях, словах, позиції.

Практичні поради викладачу щодо використання елементів артистизму: 1) йдучи на заняття, «залишати» всі неприємності поза аудиторією; 2) бути цікавими для учнів, виразним у своїх проявах; 3) не віддалятися на велику дистанцію від своїх учнів, розуміти і допомагати їм; 4) озвучувати на різних «мовах» зміст заняття; 5) старатися відчувати природу імпровізованості під час взаємодії з учнями.

7. Практично-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення є компонентами педагогічної техніки, тому що за допомогою даних видів мислення

безпосередньо вирішуються «ситуативні» і частково «тактичні завдання», які постають перед викладачем у процесі його взаємодії з учнями.

Практично-дійове мислення характеризується кмітливістю, здогадливістю і швидкістю вирішення педагогічних задач, на яке потрібно налаштовуватись викладачу. На відміну від практично-дійового, наочно-образне мислення характерне об'ємністю сприйняття, воно дозволяє людині більш багатогранно і урізноманітнено відображати об'єктивну реальність. Тому викладачу потрібно набувати уміння об'ємно сприймати і оцінювати різноманітні ситуації і приймати правильні рішення. Для цього бажано аналізувати свою навчальну і виховну взаємодію з групою учнів в цілому, а також з кожним учнем зокрема. Узагальнюючим поняттям серед охарактеризованих видів мислення як компонентів педагогічної техніки, є словесно-логічне мислення, яким повинен оволодіти викладач. Воно дещо пов'язане з наочно-образним мисленням у плані об'ємності сприйняття, але відрізняється більшою абстрактністю для засвоєння понять, що важливо для вироблення свого індивідуального стилю взаємодії з учнями.

Практичні поради викладачу щодо оптимального використання практично-дійового, наочно-образного і словесно-логічного мислення: 1) старатися об'єктивно оцінювати ситуацію в аудиторії і приймати правильні рішення; 2) розвивати своє абстрактне мислення (наочно-образне) – об'ємне бачення ситуації в аудиторії; 3) удосконалювати своє словесно-логічне мислення – основу ефективної взаємодії з учнями; 4) розширювати навички практично-дійового мислення – підґрунтя оперативного і швидкого вирішення педагогічного завдання; 5) тренуватися в об'єктивному вирішенні проблемних та конфліктних ситуацій, які виникають на занятті між учнями та Вами і учнями.

Усі охарактеризовані види мислення тісно пов'язані між собою. Цей взаємозв'язок обумовлений тим, що фактично ми не здійснюємо ніяких практичних дій (практично-дійове мислення) без того, щоб у нас не виник відповідний образ дії (наочно-образне мислення) і щоб ми словесно не позначили ту чи іншу дію (словесно-логічне мислення).

8. Велику роль для педагогічної діяльності викладача відіграє образна пам'ять,

яка має значення професійної, тому що її потрібно використовувати, в першу чергу, для запам'ятовування імен і прізвищ учнів та їх батьків, відповідей учнів і їх оцінок тощо (зорова, слухова).

Загальновідомо, що пам'ять – основа розуму людини. Особливо це актуально для викладача, який повинен мати енциклопедичні знання, щоб уміти вчитись самому і вчити дітей. Для викладача ПТНЗ важливі такі види пам'яті: зорова, слухова, рухова.

Зорова пам'ять необхідна, наприклад для запам'ятовування навчального тексту або розміщення учнів у майстерні тощо. Слухова – для запам'ятовування імен і прізвищ учнів, розпізнавання звуків роботи верстатів, голосу учнів тощо. Рухова – цей вид пам'яті є базою для формування трудових навичок і робочого переміщення учнів у майстерні.

Всі ці види пам'яті взаємопов'язані між собою і сприяють розвитку сенсорних умінь (зору, слуху, сприйняття часу і руху). Рухова пам'ять сприяє засвоєнню координації рухів, що важливо для набуття трудових умінь і навичок. Наприклад, люди, в яких переважає рухова пам'ять, краще запам'ятовують текст, прізвища та імена учнів. Рухова пам'ять є основою для зорової і слухової. У свою чергу зорова і слухова пам'ять сприяють кращому відчуттю часу, що важливо при проведенні занять тощо.

Практичні поради викладачу щодо вдосконалення зорової, слухової і рухової пам'яті: 1) потрібно поставити собі за мету обов'язково запам'ятовувати ту або іншу інформацію; 2) для тренування пам'яті, концентрувати свою увагу на тому, що потрібно запам'ятати. Розвитку уміння концентрувати увагу сприяє спостережливість; 3) дивитися на предмети, які навколо «іншим поглядом», відмічати ті риси, які раніше не помічалися; 4) «Повторення – мати навчання». Це прислів'я узгоджується з законом повторення. Наприклад, для запам'ятання прочитаного рекомендується така схема повторення: перший раз – через 20 хв. після прочитання тексту, другий – через 24 год., третій – через тиждень; 4) Розуміння того, що хочете запам'ятати полегшує запам'ятання. Для цього бажано використовувати ключові слова, схеми, малюнки, таблиці, різні орієнтири на вулиці,

за містом, тощо.

Таким чином, пам'ять є однією з ключових складових педагогічної техніки викладача, без якої він не зможе повноцінно займатися навчально-виховною роботою у ПТНЗ, як і в будь-якому іншому виді діяльності.

9. Говорячи про зовнішню техніку, до якої належить мова (діалогічна і монологічна), можна сказати, що це основний засіб вербального комунікативного зв'язку між учителем і учнем, який органічно поєднується з невербальною і авербальною комунікаціями.

Тому потрібно навчатися думати про зовнішній вигляд, але при цьому важливо не забігати наперед, але й надто не відставати від інших. В усьому потрібна міра або, як говориться, «золота середина». Це важливо й тому, що викладач для учнів є прикладом в усьому і, зокрема у тому, як він одягається, яка в нього постава, як ходить, жестикулює (невербальна комунікація); який в нього голос, мова, як розмовляє з учнем в різних ситуаціях (вербальна комунікація). Тому важливо постійно пам'ятали про це і привчали себе до контролю своєї поведінки. Авербальна комунікація, або авербальні дії це дії з предметами та тілесні рухи (почісування і потирання рук тощо).

Невербальну комунікацію називають пантомімікою. Поняття пантоміміки (від гр. *pantomimos*) буквально означає відтворювання наслідуванням. Отже, пантоміміка означає рухи тіла, рук і ніг, м'язів обличчя, тобто невербальна взаємодія, яка підсилює вербальні засоби (мову: діалогічну, монологічну), що є основними в роботі вчителя. Якщо відсутня відповідна пантоміміка, то учні не зможуть належним чином сприйняти пояснення викладача.

До основних елементів пантоміміки відноситься постава, хода, жести та робочі пози – за столом і біля дошки.

Наприклад, правильна постава сприяє відчуттю внутрішньої гідності і впевненості в собі, що є досить важливим під час проведення заняття. Дуже непривабливою є та людина, яка сутула, з опущеною головою, в'ялими рухами, що підкреслюють внутрішню слабкість і невпевненість. Особливо це відноситься до тих дій, коли викладач входить до аудиторії, як дивиться і вітається. У всіх цих деталях,

тобто поглядах, жестах і рухах діти повинні відчувати силу, впевненість, привітність і спокій.

Таким чином, правильна постава – плечі прямі, дещо напружені (за відчуттям) уперед, живіт утягнутий, спина і шия рівні, а підборіддя ледь опущене, руки злегка зігнуті в ліктях. При цьому комірець не повинен з'їжджати назад, тягнучи за собою і плечі, і поли піджака. Не потрібно совати ногою, переминатись, покачуватись, триматись за спинку стільця і опиратись руками на стіл. Неестетично ходити впоперек аудиторії і по колу при поясненні. Можна тільки вздовж рядів столів до середини. Хо́да – тверда, на повну ступню, з обов'язковим випрямленням колін. Ступні і коліна повинні бути паралельними, а не розгорнутими і не розставленими широко в сторони, руки ледь помітно допомагають ритмові ходьби.

Як правило, кожна людина у процесі розмови «допомагає» собі, рухаючи руками, тобто жестикулює. Але жести повинні бути помірними, стриманими, округлими. Такі жести називаються описовими. Є також психологічні жести. Наприклад, рука піднята вгору на рівні голови, означає: «Увага!» В той же час неестетично часто різко помахувати руками.

Характеризуючи вербальний взаємозв'язок викладача з учнями, потрібно відзначити, що найбільш поширеною є діалогічна і монологічна мова. Діалогічна мова великою мірою ситуативна, тому що в залежності від певної ситуації відбувається діалог між викладачем і учнем.

Монологічна мова розвинулась на основі діалогічної. Вона потребує значної підготовки, тому що в діалогічній мові не так помітні обмовки, незакінчені фрази, неточне використання слів. Монологічна мова тісно пов'язана із словесно-логічним мисленням, тому що вона вимагає уявлення процесу побудови монологу у відповідній послідовності, з незаперечними доказами та граматично і стилістично правильно побудованими реченнями. Найпоширенішими формами монологічної мови у навчанні, звичайно, є розповідь і пояснення, у які вклинюється діалогічна мова (бесіда), в залежності від ситуації, яка складається у процесі навчання. Тому монологічна мова потребує від викладача поглибленої і всебічної підготовки, передбачення відповідей на запитання учнів тощо.

З іншого боку, якщо мова вашого тіла не відповідає словесній формі, то відправлене вами послання буде деформоване. Наприклад, спокійний стан людини підтверджується відкритим поглядом, розслабленими м'язами обличчя і очей (очі не ховаються і не «свердлять» співбесідника) тощо, коли навпаки – не сприятиме взаєморозумінню. Тому поряд з вербальною комунікацією і для її підтримання на певному рівні потрібна відповідна невербальна та авербальна. Міжособистісний простір і візуальний контакт, як параметри невербальної, і в деякій мірі, авербальної комунікації, пов'язані із зором і слухом, відіграють важливу роль у взаємовідносинах з учнями. Так, викладач, який не дивиться, не прислухається до учнів, наприклад, у процесі вивчення нового матеріалу, не зможе знайти внутрішнього особистісного взаєморозуміння з ними.

Визначаючи характерні особливості невербальної комунікації, передусім потрібно наголосити на міжособистісному просторі (неусвідомлена дистанція між учасниками спілкування). Дистанцію до 45 см прийнято вважати інтимною, 45см – 1м20 см – персональною, 1м20см – 4 м – соціальною, 4 – 7 м – публічною. Зміна дистанції – прийом привернення уваги під час уроку, скорочення дистанції – посилює вплив [43, 56].

Дії з предметами також відіграють важливу роль в загальній комунікаційній взаємодії викладача з учнями. Вони називаються авербальною комунікацією або авербальними діями. Викладач повинен вміти правильно показати процес, явище, принцип дії за допомогою наочності, вибирати правильну позицію біля предметів навчальної дії. Особливо це стосується професії викладача ПТНЗ, коли важливе значення має робота з навчальною дошкою і крейдою, за допомогою яких він повинен уміти зображувати схеми, креслення, позначення, а також раціонально використовувати простір навчальної майстерні для показу будови верстатів, інструментів та прийомів роботи з ними (авербальна взаємодія).

При цьому, у процесі вербально-невербальної і авербальної взаємодії, бажано уникати наступних негативних звичок: «покачування, переминання з ноги на ногу, звичка триматись за спинку стільця, крутити в руках сторонні предмети, почісувати голову, потирати ніс, смикати себе за вуха». Такі дії не сприяють позитивному

іміджу викладача і стають предметом глузування учнів. Це може призводити до відповідної реакції учителя, в результаті чого виникає конфліктна ситуація. Також, існують деякі жести, які принижують гідність людини, в тому числі і учня. До них відносяться: «фамільярне підкликання вказівним пальцем», «говори-говори – покачування приставленою до прикритого рота кисті руки зверху вниз» тощо [29, 261, 265, 278].

Практичні поради викладачу щодо професійних секретів в організації спілкування з учнями на занятті: 1) Старатися формувати з учнів активних суб'єктів навчання. Для цього потрібно викликати активність самих учнів, допомогти їм скоригувати свою діяльність (пошукові завдання, евристичні бесіди, створення проблемних ситуацій тощо); 2) організовувати навчання таким чином, щоб забезпечувалася потреба дитини у реалізації себе як індивідуальності: стимулювання учнів до вільного висловлення своїх думок щодо начального матеріалу, захищати власну позицію тощо; 3) мотивувати тему заняття для створення в учнів позитивних установок для свідомого засвоєння навчального матеріалу; 4) постійно слідкувати за своєю мімікою і пантомімікою (невербальна комунікація), мовою (невербальна комунікація) та діями з предметами (авербальна комунікація).

Отже, техніка вербальної, невербальної та авербальної комунікації потребує постійного контролю і тренування з метою викорінення негативних звичок і закріплення таких, які в сукупності з іншими необхідними технічними прийомами забезпечать відповідну ефективність навчального процесу.

10. Важливе значення для продуктивної взаємодії викладача і учнів є розвиненість органів відчуттів, або, так званих, дистантних рецепцій (рецепція – від лат. *reception* – прийняття). До них відносяться зір і слух, які відіграють значну роль в емпатійному сприйнятті іншої особистості. О.Бодалев зауважував, що «через те, що на обличчі знаходяться найважливіші дистантрецептори» (слух, зір), а також «від обличчя виходить голос», то їх потрібно, звісно, регулювати таким чином, щоб учень мав змогу відповідним чином сприймати настанови викладача [9, 118-121]. Звичайно, кожна людина відповідно реагує на ту чи іншу ситуацію у

взаємовідносинах з іншими людьми, виходячи із свого досвіду, інтелектуального розвитку, самопочуття, темпераменту, емоційного стану, але викладач завжди повинен тонко відчувати й бачити різні емоційні переживання кожного учня, уміти вислухати його.

Педагогічні поради викладачу щодо продуктивного використання у навчально-виховній роботі своїх дистантних рецепцій: зору, слуху і голосу: 1) виробляти в собі звичку читати за обличчям учня його настрій, проблеми; 2) важливе значення має слух викладача, завдяки якому за інтонацією голосу учня він повинен чути його проблеми, розрізняти успіхи і невдачі; 3) найбільш оптимальний і сприйнятливий тембр (окраса звуку) голосу викладача для учнів – низький, який найкраще сприймається дітьми. Найбільш несприйнятливий – високий верескливий. Тому потрібно свідомо підходити до викорінення неприємних відтінків (гнусавість, крикливість); 4) не переохолоджувати і не перенапружувати голосові зв'язки, щоб уникнути їх захворювання; 5) чим виразніша мова, тим вона здоровіша, тому що, наприклад, монотонна мова втомлює м'язи голосового апарату, оскільки працює тільки одна група м'язів; 6) вдихання пилу крейди шкідливе, тому ганчірка повинна бути вологою; 7) не можна швидко ходити в холодні дні після голосової роботи, оскільки за інтенсивного руху дихання прискорюється і більше холодного повітря попадає у дихальні шляхи.

Наостанок пропонуємо загальні поради, які допоможуть отримувати задоволення від спілкування з учнями:

1. Бути життєрадісним і оптимістичним.
2. Любити своїх учнів, любити і знати свій предмет.
3. Підтримувати свій високий емоційний тон та стимулювати його в учнів.
4. Мати почуття гумору і бути прикладом для учнів.
5. Головна вимога підготовки і проведення уроку: самому викладачу повинно бути цікаво на уроці, тоді і учням теж буде цікаво.
6. Нестандартний початок уроку, створення проблемних ситуацій.

7. Перевірку, вивчення і закріплення навчального матеріалу насичувати цікавими фактами, проблемними ситуаціями. Це буде стимулювати активність учнів, їх увагу, творчі можливості, викликати ефект парадоксальності та здивування.

Таким чином, задоволення, яке людина отримує від життя, залежить від її здатності вчитися. Поки людина не вияснить для себе для чого вона вчиться, вона не зможе зробити навчання розумною і продуктивною діяльністю. Вагомою особливістю в роботі викладача є вміння бачити, чути і розуміти, як учні сприймають навчальний матеріал. Це важливо тому, що учнів потрібно вчити вмінню вчитися.

3.5. Тренувальні вправи та оцінка ефективності виховної роботи викладача в ПТНЗ

3.5.1. Тренінг перцептивних здібностей, особистісно рефлексивної взаємодії та сенсорних умінь

Мета: Усвідомлення сутності і значення фантазування, гіпертимності, емотивності, емпатії, імпровізації, комунікативності, комунікабельності, інтуїції, оптимістичного прогнозування, спостережливості, голосу та дихання в педагогічній професії.

Спосіб виконання: Виконання різних ролей професійно-педагогічної та життєвої поведінки.

ЗАВДАННЯ:

Продумати і записати імітацію поведінки директора, завуча в аудиторії, людей інших професій або будь-якої життєвої ситуації, де повинні бути відображені фантазування, гіпертимність, імпровізація, емотивність, емпатія, комунікативність, комунікабельність, інтуїція, оптимістичне прогнозування, спостережливість.

ХІД РОБОТИ

Продемонструвати вибрану поведінку і прослідкувати, як змінюється ваш внутрішній настрій, регуляція голосу та дихання.

СХЕМА ЗВІТУ:

Обговорення і виставлення оцінок за кожну демонстрацію.

Діагностування рівня комунікативності

Успішність організації бесіди на уроці великою мірою залежить від рівня комунікативності викладача. Визначити цей рівень можна за допомогою поданого нижче тесту.

Доберіть 10 із наведених учительських висловлювань, які вам професійно близькі.

1. Терпіти не можу, коли школярі «вимолнюють» гарну оцінку. У такому разі я завжди виявляю принциповість: отримуй те, що заробив.

2. Завжди хвилююся, коли знайомлюся з новою групою. Думаю, які будуть у нас стосунки.

3. Мене дратують учні, які не спроможні розуміти елементарні речі.

4. У мене сьогодні прекрасний настрій: мій дуже слабкий учень дістав задовільну оцінку за контрольну роботу.

5. Коли приходжу на урок, то забуваю про свої особисті негаразди.

6. Обурюють учні, які нехтують моїм предметом.

7. У мене не буває конфліктів з групою, тому що вмію впливати на заводіак.

8. Коли приходжу на урок, намагаюся визначити настрій групи і кожного учня.

9. Учні мене побоюються, адже я завжди вимогливий і принциповий.

10. Не люблю мертвої тиші. Коли учні працюють, допустимий робочий шум.

11. Мене обурює небажання теперішніх учнів навчатися, тому я часто йду з уроків у поганому настрої.

12. Якщо учень чимсь пригнічений, я його не викликаю відповідати.

13. Майже в кожному класі є учні, не привчені до нормальних людських стосунків. Таких треба тримати в жорстких умовах.

14. Нечасто ставлю погані оцінки, вони можуть травмувати учнів.

15. Викладаю в трьох групах, але маю задоволення лише в одному, де не виникає проблем з дисципліною.

16. Вважаю: зовсім не обов'язково, щоб мене любили учні. Головне, щоб вони знали мій предмет.

17. Розгадати природну обдарованість учня важко, але це мені цікаво.

18. Коли не вдається змусити учня вчитися і поводитися як належить, я дію через колектив.

19. У мене не залагоджуються стосунки з тими батьками, які не бажають знати усієї правди про своїх дітей.

20. Люблю розмовляти з учнями щиро. Це емоційно збагачує мене і допомагає зрозуміти їх.

21. Не визнаю жодного шуму на уроці. Віддаю перевагу тиші й порядку на заняттях.

22. Люблю ходити з учнями до лісу, в парк.

23. Працювати з учнями важко, оскільки викладацька професія втратила престиж у суспільстві.

24. Не можу байдуже дивитися на учня, який плаче. Одразу виникає бажання заспокоїти його.

25. Якщо учень знає матеріал, він добре відповідає і з місця, і біля дошки.

За кожне вибране висловлювання з непарним номером ви отримуєте 1 бал, з парним – 2 бали.

Якщо ви набрали 14 балів і більше, то маєте нахил до неформальних міжособистісних контактів з учнями. Якщо сума балів менша за 14, то ви орієнтуєтесь на функціонально-рольовий рівень педагогічного спілкування.

Діагностування рівня сформованості комунікабельності як професійно значущої здібності педагога

Відповідайте на питання – так, ні, іноді.

1. Вам передбачається особиста або ділова зустріч. Чи вибиває вас із колії її очікування?

2. Чи не відкладаєте ви візит до лікаря доти, поки вже не в силі відкладати?

3. Чи викликає у вас сум'яття або невдоволення доручення виступити з доповіддю, повідомленням на якій-небудь нараді або зборах?

4. Вам пропонують відрядження в місто, де ви ніколи не були. Чи прикладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цього відрядження?

5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями з ким би то не було?

6. Чи дратуєтеся ви, якщо незнайома людина на вулиці звернеться до вас із проханням (показати дорогу, сказати час)?

7. Чи вірите ви, що існує проблема батьків і дітей і що людям різних поколінь важко розуміти один одного?

8. Чи посоромитеся ви нагадати знайомому, що він забув повернути вам 50 гр., які позичив кілька місяців назад?

9. У їдальні або кафе вам дали недоброякісну страву. Чи промовчите ви?

10. Виявившись один на один з незнайомою людиною, ви не вступите з нею у бесіду й будете гнітитися, якщо першим заговорить вона?

11. Чи боїтеся ви брати участь у якій-небудь комісії по розгляду конфліктних ситуацій?

12. У вас є свої власні, суголубо індивідуальні критерії оцінки літератури, мистецтва, культури й ніяких інших думок на цей рахунок ви не приймаєте?

13. Почувши де-небудь у кулуарах явно помилкове висловлювання з добре відомого вам питання, чи волієте ви промовчати й не вступати в суперечку?

14. Чи викличе у вас досаду чиєсь прохання допомогти розібратися в тому або іншому питанні?

15. Чи охочіше чи ви викладаєте свою точку зору в письмовому вигляді, ніж в усній формі?

16. Вас приводить у жах будь-яка довга черга й ви вважаєте за краще піти, ніж нудитися, чекаючи?

Так – 2 бали, іноді – 1 бал, ні – 0 балів. Отримані бали підсумуйте.

30-32 бали — явно не комунікабельний; намагайтеся стати більш товариським.

25-29 балів — замкнутий, неговіркий, але іноді виявляє комунікабельність.

19-24 бали — товариський, упевнений у собі, нові знайомства не лякають.

14-18 балів — нормальна комунікабельність, терплячий у спілкуванні.

9-13 балів — дуже товариський, цікавий, говіркий, у центрі уваги, бракує

посидючості й терпіння.

4-8 балів — товариський надміру, у курсі всіх справ, спорите, беретеся за будь-яку справу, але не завжди доводите її до кінця.

3 і менше — хвороблива комунікабельність, балакучий, багатослівний, втручається в усі справи, запальний, уразливий.

Чи є у вас фантазія?

1. Чи малюєте ви?

2. Чи часто ви сумуєте?

3. Коли розказуєте яку-небудь ситуацію вперше, чи придумуєте якісь дрібниці для прикрашення розповіді?

4. Чи проявляєте ви ініціативу в роботі?

5. Чи широкий у вас почерк?

6. Чи довіряєте ви при виборі одягу своєму смаку, чи прислухаєтесь до думки сторонніх?

7. Коли сумуєте на зібранні, чи малюєте одні і ті ж фігури?

8. Коли слухаєте музику, чи виникають у вас образи, пов'язані з мелодією?

9. Чи любите ви писати довгі листи?

10. Чи сняться вам незвичайні сни?

11. Чи уявляєте собі місце, в яке намагаєтесь потрапити, але знаєте його тільки з розповідей знайомих?

12. Чи часто ви плачете в кіно?

Результати:

14-16 балів. У вас бурхлива фантазія. Якщо зумієте вміло нею скористатись, життя може стати набагато цікавішим і принести радість людям, які вас оточують.

9-12 балів. Ваша фантазія — не із найслабших, і тільки від вас залежить, чи зможете ви її дорозвинути.

5-8 балів. Ви реаліст, не літаєте в небесах. Але недостача фантазії ще нікому не нашкодила.

Наскільки у вас розвинута інтуїція?

1. Чи скоро ви вгадуєте відповіді, граючи в різні ігри?
2. Чи щастило вам декілька разів підряд у грі на гроші?
3. Чи відчували ви коли-небудь, що ваш дім комфортний та щасливий?
4. Чи хотілося вам ближче пізнати людину після того, як бачили її всього одну мить?
5. Чи бувало так, що ви відчували, хто дзвонить по телефону, не піднявши трубки?
6. Чи чули ви коли-небудь голос, який говорив, що вам робити?
7. Чи вірите ви в долю?
8. Чи буває так, що ви знаєте наперед, що збирається сказати людина?
9. Чи снівся вам коли-небудь поганий сон, який потім виявився віщим?
10. Чи знали ви коли-небудь наперед, що знаходиться листі, не відкривши його?
11. Чи закінчуєте ви речення за співрозмовника в розмові?
12. Чи бувало так, що ви думали про людину, з якою ви давно не спілкувались, а потім несподівано отримали від неї листівку, лист чи просто зустрілись.
13. Чи буває так, що ви з незрозумілих причин не довіряєте людям?
14. Чи гордитесь ви тим, що можете з першого погляду визначити характер людини?
15. Чи відчували ви коли-небудь, що ви вже десь все це бачили?
16. Чи відмовлялись ви летіти на літаку через страх, що він може розбитись?
17. Чи просипались ви вночі з переживанням про безпеку товариша чи родича?
18. Чи бувало так, що вам без причини не подобаються деякі люди?
19. Чи бувало так, що ви бачили певний аксесуар чи одяг і відчували, що обов'язково повинні це мати?
20. Чи вірите ви в любов з першого погляду?

Підрахунок балів:

Позитивна відповідь оцінюється в 1 бал, за негативну ви отримуєте 0 балів.

Результати:

10-20 балів. У вас сильно розвинена інтуїція. Ви володієте незвичайними

здібностями і не боїтесь довіряти своїй інтуїції.

1-9 балів У вас розвинена інтуїція, але ви не завжди повністю використовуєте свої інтуїтивні здібності. Старайтесь частіше використовувати інтуїцію при прийнятті рішень. Приймаючи не дуже важливі рішення, навчіться керуватись першою думкою, яка прийде вам в голову. Якщо вам необхідно розв'язати важку проблему, постарайтесь розслабитися, наприклад, подихайте свіжим повітрям чи прийміть ванну. І дайте таким чином можливість проявитись новим думкам та ідеям. Ви будете здивовані тим, скільки можливих рішень і відповідей прийде вам в голову. Запишіть всі ці можливі відповіді й уважно їх проаналізуйте. Ви побачите, що найкраще рішення зразу виділиться.

0 балів. У вас зовсім не розвинута інтуїція. Але вона знаходиться далеко у вашій підсвідомості. Постарайтесь частіше дозволяти їй проявлятись і активніше використовуйте її. Цілком можливо, що ви відчуєте переваги розвинутої та сильної інтуїції.

Визначення рівня емпатії

Охарактеризуйте один одного за наведеними оцінками. За кожне судження є 7 варіантів відповідей: 7 – безумовно згодний; 6 – згодний; 5 – скоріше згодний, ніж ні; 4 – важко сказати; 3 – скоріше незгодний, ніж згодний; 2 – не згодний; 1 – абсолютно не згодний. Завжди підтримає й підбадьорить, якщо хто-небудь із його друзів зазнає невдачі.

1. Відчуває настрій іншого, навіть якщо людина намагається його приховати.

2. Якщо відбувається якась подія, що захоплює всіх, він(вона) ніколи не залишається байдужим(ою).

3. У розмовах з товаришами уникає тих, які можуть задіти співрозмовника.

4. Домагаючись мети, він(вона) намагається вибирати засоби, які не ущемляли б навколишніх.

5. Переживає, якщо в його(її) присутності кого-небудь ображають.

6. На його(її) підтримку й співчуття може розраховувати навіть той, у кого з ним(нею) напружені відносини.

8. Висловлюючи критичні зауваження, намагається не скривдити співрозмовника.

9. З ним(нею) хочеться поділитися, порадитися у важку хвилину.

10. Щиро радієте, коли в житті його(її) товариша (подруги) відбувається щось гарне.

11. Він(вона) може поспівчувати, навіть якщо в нього(неї) самого(її) неприємності.

12. Якщо він(вона) не згодний(на) з чієюсь думкою, то, як правило, не перетворює дискусію в марну суперечку.

Обробка результатів: підрахуйте суму цифр, що у вас вийшла.

63 і вище – високий рівень емпатії;

37–62 – середній;

36 і нижче – низький.

3.5.2. Тренування словесно-логічного мислення

Дати відповіді на запитання (30 хв.):

1. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і слова за дужками:
НАКОПИЧУВАЧ ДАНИХ (...) ГВИНТІВКА

2. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово и починає наступне:
АЕРО(....)ЕТА

3. Знайдіть зайве слово в анаграмах: ТОЛУБФ, ТОВІЖ, РЕКТИК, СІНТЕН

4. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

за
бе
фла
тер
бал

(...)

5. Вставте в дужки іменник, до якого підходять обидва прикметники за дужками:

ПРОДУКТОВА (.....) ДЕРЕВ'ЯНА

6. Знайдіть зайве слово:

ШУПНІК, ПАЛЯШНІ, ЗУКОРА, МЕВЕШЄЛ

7. Вставте в дужки значиме слово, яке завершує перше слово й починає наступне:
ПО(...)ГОН

8. Знайдіть спільний початок цих слів:

(.....)

слив
мор
книжник
бурка

9. Вставте в дужки іменник, до якого підходять обидва прикметники за дужками:

ВИСОКИЙ (.....) НАВЧАЛЬНИЙ

10. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

МІКРО(...)ТАН

11. Знайдіть зайве слово: ШОПАТ, ВИЛАС, РЮДА, РЕФЕЛГАТ

12. Знайдіть спільний початок цих слів:

(. . . .) $\begin{matrix} \text{руб} \\ \text{кол} \\ \text{хід} \end{matrix}$

13. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

ГОРЛО(...)ІКА

14. Вставте в дужки іменник, до якого підходять обидва прикметники за дужками:

ЗАЗДРАВНИЙ (.....) СПОРТИВНИЙ

15. Знайдіть зайве слово: ПАЙЯПА, САБОРИК, НІКІФ, НАКУВ, ВАЛИС

16. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

17. Вставте в дужки значиме слово, яке завершує перше слово й починає наступне:

$\begin{matrix} \text{б} \\ \text{в} \\ \text{ж} \\ \text{п} \\ \text{відвар} \\ \text{заг} \\ \text{уд} \\ \text{уг} \end{matrix}$ (. . .)

БАМ(...)ВА

18. Знайдіть зайве слово: САРТАЙ, РАКАТ, ТИЛЮК, ВІРЛЕК, АЛІФАК

19. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

$\begin{matrix} \text{тр} \\ \text{гн} \\ \text{ук} \\ \text{вк} \\ \text{пар} \\ \text{к} \\ \text{ул} \\ \text{бр} \\ \text{тон} \\ \text{кон} \end{matrix}$ (. . .)

20. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і 2 слова за дужками:

ПРИСТРІЙ ДЛЯ ПОДНЯТТЯ ВАНТАЖІВ (....) ЗАХИСТ ВІД УДАРУ

21. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

МОЛО(...)КА

22. Знайдіть зайве слово: КОСЕРЬ, КАСАТ, ЛАТУБ, НЕСІКЕП

23. Вставте в дужки іменник, до якого підходять обидва прикметники за дужками:

ПОЯСНИЙ (.....) ПРИВОДНИЙ

24. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

25. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

$\begin{matrix} \text{к} \\ \text{л} \\ \text{с} \\ \text{т} \\ \text{бр} \\ \text{ат} \\ \text{пар} \\ \text{хр} \end{matrix}$ (. . .)

ПРИ(...)**НЯ**

26. Знайдіть зайве слово: ЛАГОВ, СІВАЛ , ЇВИК, ДЕОР

27. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і слова за дужками:

ЯР (...) БУДІВЕЛЬНА ОПОРА

28. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

ПРИ(...)УС

29. Знайдіть зайве слово:

СОЛО, РОТОТОН , РІНЛЕБ, ВОРСТО

30. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

п
ш
т
в
гл
сп
пат
(...)

31. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

ог
л
з
с
с
с
с
с
с
с
с
(...)

32. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і слова за дужками:

ПОПУТЧИК (.....) КОСМИЧНИЙ АПАРАТ

33. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово и починає наступне:

НЕБО(...)НИК

34. Знайдіть зайве слово: КАЙСО, ЧАГР, ЛАНКАБ, ПРІТА

35. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово й починає наступне:

НА(...)ОВІД

36. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

б
к
п
с
т
ф
аб
сп
(...)

37. Знайдіть зайве слово: ТЬЮОНТ, КСЕНІДК, БЬАЗКАЛ, МЬОЛРЄ

38. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і слова за дужками:

ВИРАЖЕННЯ НІЖНОСТІ (.....) ХИЖА ТВАРИНА

39. Вставте в дужки слово, яке означає те ж саме, що і двоє слів за дужками:

НЕПРАВДА (...) ДЕРЕВО

вен
ман
гал
сф
шх
фан

(. . .)

40. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

41. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово и починає наступне:
ПО (...) ОДЬ

42. Знайдіть зайве слово: МОРКА, ТРИМЕТ, ТАПКО, ПОКРІНОС

43. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

ячм
кур
ірп
ірп
т
ос

(. . .)

44. Вставте в дужки значиме слово, до якого підходять обидва прикметники за дужками:
ЦАРСКАЯ (.....) БОЛЬНИЧНАЯ

45. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово и починає наступне:
СК (...) АНКА

46. Знайдіть зайве слово: ОКАЗ, БРЕБО, СОФАРЕМ, НІКЬ

47. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

с
б
х
л
зв
ст
паву

(. . .)

48. Вставте в дужки значиме слово, яке завершає перше слово и починає наступне:
ТО (...) ІАНТ

49. Знайдіть зайве слово: ТРЕСАС, СПИРКАК, ВІДЕР, ТНЕВКІСА, НИРУШ

50. Знайдіть спільне закінчення для всіх перелічених слів:

к
т
п
ск
ст
кр
пр

(. . .)

3.5.3. Визначення переваги зорової пам'яті

Прочитайте список слів один раз про себе: літак, чайник, метелик, ноги, свічка, тачка, журнал, машина, стовп, колода.

Знову запишіть слова у таблицю 3.2, які ви запам'ятали, перевірте зі списком і підрахуйте число правильних відповідей.

СХЕМА ЗВІТУ:

Дані запишіть у таблицю:

Таблиця 3.2

Характеристика слухової і зорової пам'яті

	Слухова пам'ять	Зорова пам'ять
1		
2		
3		
...		
10		
	Кількість правильних відповідей	

3.5.4. Тренінг зорової і слухової пам'яті одночасно

Запам'ятовування облич та імен пов'язано з труднощами. Особливо важко пов'язувати імена і прізвища з обличчями. Ось деякі рекомендації:

1. Повторіть ім'я кілька разів про себе.
2. Називайте учня по імені на протязі уроку.
3. Уважно, але делікатно розгляньте обличчя учня, вивчіть риси його обличчя, виділіть «особливі прикмети».
4. Зв'яжіть ім'я учня з його образом.
5. Знайдіть паралелі між прізвищем учня і його обліком, звичками.

СХЕМА ЗВІТУ:

1. Запишіть відповідь на запитання 3 і 4.
2. Перевірте себе.

3.5.5. Тренінг мімічної виразності обличчя в цілому

Мета: Практично закріпити знання про мімічну виразність (здивування, обурення, захоплення, розчарування та ін.) за допомогою вправ на читання виразних рухів обличчя і вправ про рефлексивні особливості конкретного обличчя.

ТЕОРЕТИЧНІ ВІДОМОСТІ

МІМІКА – це рефлективні рухи м’язів обличчя людини відповідно до почуття і настрою, а також уміння виражати думки і почуття.

Виразні деталі міміки – брови, рот, очі:

Брови з нейтральним виразом рота: а) підняті брови виражають ЗДИВУВАННЯ; б) зсунуті брови – ЗОСЕРЕДЖЕНІСТЬ; в) нерухомі брови – СПОКІЙ, БАЙДУЖІСТЬ;

Брови з усміхненим ротом: а) зсунуті брови – ІРОНІЧНА ПОСМІШКА; б) нейтральні брови – УСМІШКА; в) підняті рухомі брови – ЗАХОПЛЕННЯ, НІЖНІСТЬ.

Брови з опущеним ротом або стиснутим ротом: а) зсунуті брови – ГНІВ; б) нейтральні брови – ОБРАЗА; в) підняті брови – ПЛАЧ, СУМ.

ХІД РОБОТИ:

1. Ознайомитись з основними видами міміки обличчя:

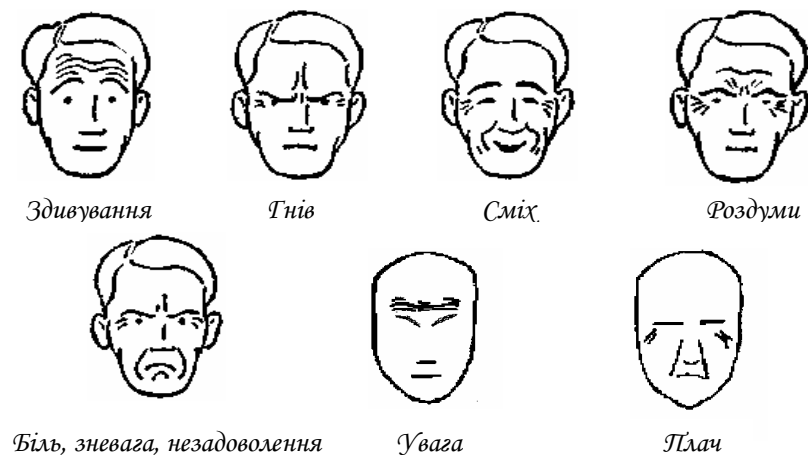


Рис.3.1. Основні види міміки обличчя людини.

2. Провести тренування з вивчення міміки обличчя (рис. 3.2).

3. Самостійно визначити міміку за даними рисунками і записати висновки в зошити:

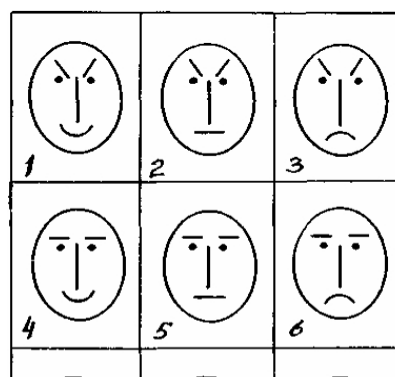


Рис.3.2. Основні види міміки обличчя людини.

СХЕМА ЗВІТУ:

Визначити оцінку за такими критеріями (рис. 3.2):

- а) «5» – без помилок;
- б) «4» – 1-2 помилки;
- в) «3» – 3-4 помилки.

3.5.6. Тренування дистантних рецепцій: зору і слуху

Мета: Навчитися розрізняти за зовнішніми ознаками поведінки учнів розуміння ними навчального матеріалу, зацікавленість у його сприйнятті. Закріпити навички дистантних рецепцій у процесі реального сприйняття зовнішньої поведінки учнів.

Теоретичні відомості

Задоволення, яке людина отримує від життя, залежить від її здатності вчитися. Поки людина не вияснить для себе для чого вона вчиться, вона не зможе зробити навчання розумною і продуктивною діяльністю. Вагомою особливістю в роботі викладача є вміння бачити, чути і розуміти, як учні сприймають навчальний матеріал. Це важливо тому, що учнів потрібно вчити вмінню вчитися. Для цього пропонується тренінг дистантних рецепцій (зору і слуху), які повинні бути розвинуті у вчителя в достатній мірі для того, щоб помічати складності, що виникають в його роботі з учнями і вчасно їх усувати. Складнощі можуть виникати в результаті відсутності наочності або її недостатності, порушенням принципу систематичності у вивченні певних наукових даних і наявність незрозумілого слова або слів. Ці складнощі ще називають перешкодами в навчанні.

Завдання

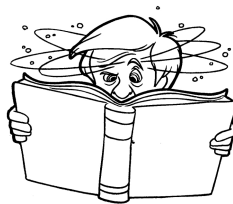
1) Ознайомитись з ситуаційними моментами, які можуть виникати в результаті відсутності наочності або її недостатності (рис. 3.3):



Щось ніби давить



Начебто щось пробує зігнути



Запаморочення



Немов покидає життя



Йому стає нудно



Він злиться



Болять очі

Рис. 3.3. Ситуаційні моменти, які можуть виникати в результаті порушення принципу систематичності (рис. 3.4):

Рис.3



Голова йде кругом

причиняють відсутність



Заплутався

в недостатність

Рис.3.4. Ситуаційні моменти, що виникають в результаті порушення принципу систематичності

3) Ознайомитись з ситуаційними моментами, які можуть виникати в результаті незрозумілого слова або слів (рис. 3.5):



Порожнеча і втома



Відчуття відсутності



Нервова істерика



Втеча

Рис.3.5. Ситуаційні моменти, що виникають в результаті незрозумілого слова або слів

Хід роботи

Провести тренування на визначення відповідних перешкод у навчанні, тренуючи свої дистантні рецепції. Для цього потрібно об'єднатися в групи по 2 особи: один партнер показує будь-яке зображення з розглянутих (ситуаційні моменти), а інший називає перешкоду.

Схема звіту:

Ведучий демонструє ситуаційні моменти (5), а учасник повинен правильно визначити перешкоди в навчанні. Відповідно до цього виставляються оцінки.

Таким чином, одним із засобів творчого використання викладачем своїх можливостей та успішної педагогічної діяльності є самовдосконалення своєї професійної підготовки, що веде до професійного самовиховання і в результаті формування педагогічної майстерності. Педагогічна техніка викладача в цьому плані є дієвим способом поліпшення комунікативних взаємовідносин учителя з учнями.

Отже, для повноцінної підготовки майбутнього спеціаліста потрібно звертати увагу на діяльнісно-активне врахування викладачами індивідуальних особливостей учнів та діяльнісно-активну співпрацю між ними, виходячи з принципу особистісно орієнтованої взаємодії. Такий підхід створить реальні умови для справжнього співробітництва викладачів і учнів, в результаті якого майбутні робітники зможуть реалізовувати свої професійні наміри.

3.6. Порівняльний аналіз способів характеристики проведення заняття та його оцінювання

Проаналізувавши накопичений досвід, можна виділити кілька видів або способів аналізу уроку та запропонувати його оцінювання.

Як відомо, аналіз уроку сприяє підвищенню рівня майстерності, але в тому випадку, якщо він об'єктивний, виважений і коректний.

Традиційний аналіз полягає в характеристиці уроку за схемою аналізу з розподілом позитивних і негативних моментів. Зупинятись на ньому не будемо, тому що він є загальновідомим.

Отже:

3.6.1. Метод педагогічних спостережень. Був запропонований ще в 1970-80 роках А.Д. Алфєровим [4, 71-72]. Програма спостережень ґрунтується на регулятивній функції морального впливу, яка в свою чергу виражається в нормативності та оцінці, що програмує поведінку учнів і їхнє ставлення до навчання, А норма – керівне положення, правило, узаконений порядок чого-небудь, звідки виплаває

визначення моралі – встановлені правила поведінки людей у суспільстві (учнів в аудиторії), які бувають спонукальні та стримуючі, а також оціночні судження особистості: заохочувальні й засуджуючі.

Отже, рівень майстерності залежить від рівня інтелектуальної, психологічної, методичної і практичної готовності викладача до роботи.

Наприклад, викладач О.М. проводив заняття на 2-му курсі з столярної справи на тему «Види пиломатеріалів». Знаком «+» позначається наявність прийому стимулювання (спонукання чи заохочення), «-» стримування чи засудження.

Таблиця 3.3

Оцінка ефективності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
++++++	-	++++	-

Як бачимо, викладач добре впорався з завданням, застосовував, в основному, спонукальні й заохочувальні мотиви, що сприяло активності учнів та інтенсивному проведенню заняття.

Інший приклад:

Таблиця 3.4

Оцінка ефективності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
++++++	-	++++	---- (необ'єктивні оцінки)

Як видно з табл. 3.5, психологічний та емоційний клімат на занятті, проведеному практикантом К., хороший, але він дещо знизився в зв'язку з тим, що чотирьом учням були виставлені незаслужені оцінки в щоденники, тобто не було об'єктивного співвідношення між нормативними установками та оціночними судженнями.

Таким чином, за табл. 3.5 можна судити про рівень підготовленості викладача до заняття та якість останнього.

3.6.2. Оцінка ефективності уроку

В середині 1980 років був апробований спосіб, запропонований Безпалько В. Він полягав у конструюванні «Листа спостереження (планування) уроку» [7, 145-148].

У цьому листі, призначеному для хронометражу ходу навчального заняття, прийняті наступні позначення:

α – рівень засвоєння – мета уроку;

$\alpha_{\text{ет}}$ – досяжна мета засвоєння на даному етапі уроку;

T – тривалість усього заняття (може бути 2- 4 уроки);

t – тривалість етапу заняття;

M – загальне число учнів;

m – число учнів, навчально-пізнавальна діяльність яких по $\alpha_{\text{ет}}$ відповідає загальній меті α заняття;

m_j – число учнів з m , які не тільки виконують навчально-пізнавальну діяльність на даному етапі, що відповідає меті уроку ($\alpha_{\text{ет}} = \alpha$), але й одночасно перебувають у моносистемі, що гарантує досягнення α , тобто в цільовій моносистемі (I – лекція, II – консультація, III – семінар, IV – програмоване навчання);

0 – нульова дидактична система, що означає, що учні не зайняті на даному етапі навчальною діяльністю, що відповідає меті заняття.

Так, в «Листі» по першому варіанту заняття (див. табл. 3.5) на п'ятому етапі заняття спостерігалось, що під час відповідей викладача на питання учнів двоє з них були зайняті бесідою між собою, що не мала відношення до теми заняття. Вони були віднесені до «нульової» системи. Лише один учень активно розмовляв з викладачем і усвідомив основні положення предмета й способи їхнього використання (система 7), всі інші пасивно слухали бесіду педагога із цим учнем і, отже, перебували в системі 1.

Тема:

Мета: $\alpha = B$

(I – учнівський,

II – алгоритмічний,

Лист спостереження заняття

Час заняття: $T = 90$

Число учнів: $M = 25$ чол.

Викладач:

III – евристичний,
IV – творчий)

Таблиця 3.5

Лист спостереження (планування) уроку

№ п/п	Етап заняття	Навч.- пізн. діяльн. учнів на етапі $\alpha_{ет}$	Час етапу t хв.	Розподіл учнів в моно системах на етапах уроку										
				0	1	2	3	4	5	6	7	8	m	m _j
3	25	-	-	-	-	-	-	-	-	0				
4	25	-	-	-	-	-	-	-	-	0				
15	-	-	-	-	25	-	-	-	-	0				
15	-	22	-	-	3	-	-	-	-	0				
10	2	22	-	-	-	-	-	1	-	23	1			
30	-	-	-	-	24	-	-	1	-	25	1			
10	25	24	-	1	-	-	-	-	-	0				
3	25	-	-	-	-	-	-	-	-	0				
	Всього		90											

На шостому етапі учням запропонували вирішення типових завдань ($\alpha = \Pi$ по звичайному підручнику, при цьому один з них працював з учителем біля дошки. Отже, діяльність інших 24 учнів перебуває в системі 4, а одного – у системі 7, для якого тільки й виконується умова $\alpha_{ет} = \alpha$, моносистема 7 цільова, тобто гарантує засвоєння на Π рівні. Ось чому $m_j = 1$, а 24 учнів хоча й працюють по даному АФ ($\alpha_{ет} = \alpha$), але не перебувають у цільовій моносистемі (система 4 не гарантує Π рівня) і в число m_j ці 24 учнів не попадають, тому що для них дидактичний процес на даному етапі не гарантує засвоєння на рівні α_{Π}

На другому етапі заняття всі учні перебувають у нульовій системі, тому що перевірка знань іде по темі, що вивчалася раніше і новий матеріал ще не вивчається.

Необхідно відзначити, що при такій організації заняття, як показано в табл. 3.6, вся вага засвоєння знань зміщується із самого заняття на домашню самостійну роботу за підручником. Даний варіант можливий, якщо є підручники для успішної домашньої роботи і в аудиторії.

У таблиці 3.6 показаний другий варіант побудови того ж заняття по тій же темі. Воно було спроектовано по-іншому: вдома, готуючись по стандартних навчальних посібниках, учні опановують на I-II рівні (хоча й з невисоким коефіцієнтом) навчальним матеріалом майбутнього заняття. Тому вже перший і другий етапи заняття дозволяють закріпити засвоєне.

Лист спостереження заняття

Тема:

Мета: $\alpha = B$

Час заняття: $T = 90$

Число учнів: $M = 25$ чол.

Викладач:

(I – учнівський, II – алгоритмічний, III – евристичний, IV – творчий)

Таблиця 3.6

Лист спостереження заняття

№ п/п	Етап заняття	Навч.-підзн. діяльн. учнів на етапі $\alpha_{\text{ет}}$	Час етапу t хв.	Розподіл учнів в моно системах на етапах уроку										
				0	1	2	3	4	5	6	7	8	m	m _j
1.	Програмований контроль домашньої підготовленості до заняття (із зворотнім зв'язком)	II	10	-	-	-	-	-	-	25	-	-	0	0
2.	Узагальнююча бесіда педагога, аналіз помилок учнів	II	10	-	25	-	-	-	-	-	-	-	0	0
3.	Робота учнів з програмованим навчальним матеріалом (підручником).	II	65	2	22	-	-	-	-	24	1	-	25	25
7.	Обговорення результатів заняття	-	5	-	24	-	1	-	-	-	-	-	0	0
	Всього		90											

Основний, третій, етап заняття проводиться в системі (6+7), де в автоматизованому класі або за допомогою програмованого підручника здійснюється індивідуалізоване навчання на II рівні, а педагог у системі 7 має можливість

забезпечити повну успішність роботи навіть відстаючих з якихось причин учнів. Очевидно, у цьому варіанті заняття гарантований II рівень засвоєння з високим коефіцієнтом засвоєння.

3.6.3. Оцінювання ефективності уроку

Автор – Н.Кнорр [23, 26-29].

I. Вимоги до діяльності викладача.

1) Критерій K_1 – організаційна діяльність

1. Виконання плану заняття — досягнення мети.
2. Використання дидактичних наочних матеріалів, ТЗН.
3. Відповідність навчальній програмі.
4. Педагогічна майстерність.
5. Організація навчально-пізнавальної діяльності.
6. Наявність зворотного зв'язку.
7. Раціональне використання часу.
8. Якість, чіткість, емоційність та виразність мовлення.
9. Дотримання санітарно-гігієнічних вимог.
10. Врахування індивідуальних особливостей учнів

Критерій K_2 – навчальна діяльність

1. Науковість викладання.
2. Глибина знання матеріалу.
3. Дотримання певної методики або технології.
4. Реалізація дидактичних принципів.
5. Ступінь самостійності учнів.
6. Проблемність і актуальність.
7. Оптимальність методів і прийомів.
8. Організація практичної діяльності.
9. Організація контролю знань.
10. Обсяг домашнього завдання

Критерій K_3 – виховна і розвивальна діяльність

1. Позитивний психоемоційний клімат.
2. Сприяння розумовій діяльності.
3. Формування практичних навичок.
4. Об'єктивність оцінювання.
5. Естетичний вплив уроку.
6. Підтримка інтересу до матеріалу.
7. Розширення кругозору.
8. Використання історичного матеріалу.
9. Власний приклад.
10. Застосування міжпредметних знань

II. Вимоги до діяльності учнів

Критерій К₄

1. Пізнавальна активність.
2. Інтерес до предмета.
3. Висока ступінь самостійності.
4. Належний рівень знань.
5. Рівень розвитку мовлення.
6. Активність у колективній або груповій роботі.
7. Культура навчальної діяльності.
8. Дисципліна й вихованість.
9. Розвиток розумової діяльності.
10. Зовнішній вигляд.

Розрахунки

Кожний параметр треба оцінити за трибальною шкалою: належний рівень — 1 бал, нульовий — 0 балів, середній — 0,5 бала (див. табл. 3.6).

Таблиця 3.6

Шкала оцінки

№	K ₁	K ₂	K ₃	K ₄
1				
2				
.....				
10				
Сума				

Ефективність заняття обчислюється за формулою:

$$EY = (\sum K_1 + \sum K_2 + \sum K_3 + \sum K_4) / 40$$

Якщо **EY** коливається від **0,9** до **1**, ефективність заняття найвища;

якщо від **0,6** до **0,9** – заняття проведено на належному рівні;

якщо **EY** менша за **0,6**, заняття дістає лише задовільну оцінку.

Взагалі, існує чимало засобів для підвищення якості заняття, але слід завжди пам'ятати, що всі новації мають бути, по-перше, ретельно підготовлені, а по-друге, педагогічне доцільні. На кожному занятті треба намагатися створити таку атмосферу, яка давала б задоволення від навчального процесу і викладачу, і учням.

3.6.4. Графічно-бальне оцінювання занять як засіб підвищення мотиваційно-творчої діяльності учнів. Ми проаналізували педагогічну систему О.Алферова, Н.Кнорра, В.Безпалька і на цій основі була запропонована система оцінювання заняття з трудового навчання [13, 44-52]. За основу взяли таблицю педагогічних спостережень, розроблену О.Алферовим, яка ілюструє діапазон різних видів стимулювання учнів у процесі проведення уроку. Таблиця дещо доповнена нами (характеристика нормативних та оціночних суджень), визначені бали (вказані в кінці таблиці) до прийомів стимулювання (позитивний: спонукальний-заохочувальний або негативні моменти: стримуючі-засуджуючі) і названа таблицею майстерності (табл. 3.7).

Таблиця 3.7

Таблиця майстерності			
НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
Проведення заняття насичене цікавими фактами, проблемністю, що стимулює активність учнів, їх увагу, творчі можливості, викликає ефект парадоксальності та здивування.	Нецікавий, монотонний хід заняття, відсутні спонукальні стимули; шаблонність у застосуванні методів та прийомів, відсутність імпровізації, що призводить до заборони, розпорядження, зауважень.	Похвала, підтримка ідеї, пропозиції, заохочення у відповідях, тобто створення ситуації успіху для учня. Об'єктивність у виставленні оцінок учням та їх мотивація.	Моральні засудження поведінки учня, що принижує його гідність перед групою; виставлення незаслужених оцінок тощо.
Бали: +1 – +1,5	-1 – -1,5	+ 0,5	- 0,5

Програма спостережень ґрунтується на регулятивній функції морального впливу, яка в свою чергу виражається в нормативності та оцінці, що програмує поведінку учнів у групі і їхнє ставлення до навчання. Отже, рівень майстерності залежить від рівня інтелектуальної, психологічної, методичної і практичної готовності викладача. Тому за таблицею майстерності ми можемо визначити регулятивну функцію до якої відноситься прийом стимулювання.

Після цього пропонується скласти «графік ефективності» проведення заняття за таблицею, який конкретніше свідчитиме про рівень зростання майстерності

викладача, як творчої особистості. За цим графіком можна поставити оцінку, обчисливши її математичним способом.

Таким чином, щоб оцінити заняття викладача з метою підвищення його педагогічної майстерності, потрібно:

1) Проаналізувати заняття за переліком запитань за схемою аналізу заняття.

Дата, навчальний заклад, група, прізвище викладача, який проводить заняття.

Тема _____

Мета _____

Позитивні сторони заняття	Негативні моменти

Для цього заняття умовно поділяють на 4 частини, кожен з яких і характеризують за схемою аналізу (по 15 прийомів стимулювання), виділяючи позитивні і негативні сторони та нумеруючи їх у відповідному порядку з відповідною бальною оцінкою кожного прийому (бали визначені для кожного прийому (див. табл. 3.8).

Таблиця 3.8

Схема аналізу заняття з трудового навчання

1фрагмент:

№ п/п	I. ОРГАНІЗАЦІЙНА ЧАСТИНА ТА ПЕРЕВІРКА ЗНАНЬ УЧНІВ.	Бали
1.	Своєчасний початок заняття.	1
2.	Перевірка наявності учнів і призначення чергових.	0,5
3.	Наявність підготовлених засобів контролю з попередніх знань (запитання, дидактичні картки, засоби програмованого контролю, ТЗН, наочність,) та їх використання.	1,5
4.	Психологічна налаштованість учнів до навчальної роботи, що залежить від викладача. Володіння увагою учнів при опитуванні.	0,5
5.	Як опитування сприяє розвитку знань учнів (створення проблемних ситуацій, які примушують думати) та використання наочних посібників.	1,5
6.	Дисциплінованість учнів, відповідно до вимог викладача.	1
7.	Чи задавались навідині та додаткові запитання і пояснювалось незрозуміле для учнів.	1,5
8.	Створення ситуації успіху (заохочення учнів при відповідях).	0,5
9.	Робота викладача з розвитку мови учнів: чіткість, аргументованість.	1
10.	Глибина розкриття питання при відповіді учня та бачення їх активності.	1,5
11.	Культура спілкування з учнями.	0,5
12.	Чи створений викладачем відповідний робочий і емоційний настрій класу: увага, зібраність, доброзичливість, активність.	1
13.	Чи концентрується увага учнів на основних питаннях теми та логічність	1,5

2

	запитань.	
14.	Кількість опитаних.	1
15.	Відповідність поставлених оцінок рівню знань учнів.	0,5

фрагмент:

№ п/п	II. ВИВЧЕННЯ НОВОГО МАТЕРІАЛУ.	Бали
1.	Чи здійснений логічний перехід до вивчення нової теми та обґрунтована тема і мета заняття.	1
2.	Відповідність змісту і обсягу навчального матеріалу рівню знань учнів, меті заняття.	1
3.	Фіксування уваги учнів на головних моментах теми, чіткість і правильність формулювання висновків.	1,5
4.	Психологічна налаштованість учнів на сприймання нового матеріалу.	0,5
5.	Дисциплінованість учнів при вивченні нового матеріалу.	1
6.	Культура мови викладача: образність, емоційність, переконливість, літературність, доступність її розумінню учнями.	0,5
7.	Ерудованість викладача: вільно володіє матеріалом чи застосовує невиправдане диктування.	1,5
8.	Раціональність використання методів і прийомів, які застосовуються практикантом при вивченні нового матеріалу (словесні: бесіда, розповідь, пояснення; індуктивні, дедуктивні, методи самостійної роботи). Чи відповідають вони змісту і типу заняття, індивідуальним особливостям учнів.	1
9.	Чи залучаються невстигаючі до бесіди, чи з'ясовується ступінь розуміння ними нового матеріалу і не принижується їхня гідність.	1
10.	Наскільки усвідомлено сприймається учнями новий матеріал та їх зацікавленість ним.	1,5
11.	Чи сприяє вивчення вихованню доброзичливого ставлення один до одного.	0,5
12.	Використання даних про досягнення сучасної науки і техніки.	1
13.	Правильність показу прийомів роботи з інструментами або принцип дії механізму, машини, верстата, підключення електродвигуна, роз'яснення формул, садіння рослин тощо.	1,5
14.	Емоційно-етична характеристика заняття: доброзичливість, спокій; натягнутість, напруженість.	0,5
15.	Застосування наочних посібників, їх якість і доцільність.	1

3 фрагмент:

№ п/п	III. ІНСТРУКТАЖ ТА ПРАКТИЧНА РОБОТА.	Бали
1.	Наскільки осмислено сприймається учнями завдання на практичну роботу.	1,5
2.	Чи проведений інструктаж з техніки безпеки або з правил виконання роботи.	1
3.	Ефективність організації практичної роботи під керівництвом викладача.	1,5
4.	Врівноваженість і тактовність по відношенню до учнів.	0,5
5.	Рівень застосування знань і умінь за засвоєним зразком (в знайомій ситуації), оволодіння яких відбулося під час вивчення нового матеріалу та інструктування.	1
6.	Уміння викладача зацікавити і залучити всіх учнів до роботи.	0,5
7.	Підтримання робочої дисципліни.	1
8.	Заохочення учнів під час виготовлення виробу або іншої роботи.	0,5
9.	Дотримання технологічної дисципліни, тобто використання	1

	інструментів за призначенням, виконання робочих операцій у встановлених місцях, правильне виконання лабораторно-практичної роботи тощо.	
10.	Чи звертає викладач увагу на типові помилки учнів.	1,5
11.	Індивідуальна робота з учнями.	0,5
12.	Позитивний психоемоційний клімат.	0,5
13.	Керівна роль викладача при проведенні практичної роботи.	1,5
14.	Чи відбулось попереднє виставлення оцінок за практичну роботу.	0,5
15.	Наскільки своєчасно і організовано закінчена практична робота.	1

4 фрагмент:

№ п/п	IV.УЗАГАЛЬНЕННЯ І СИСТЕМАТИЗАЦІЯ, ПІДСУМОК, ПРИБИРАННЯ ТА ЗАГАЛЬНІ ЗАУВАЖЕННЯ ПО ХОДУ ЗАНЯТТЯ.	Бали
1.	Чи всі учні брали участь у закріпленні і їх ступінь зацікавленості ним.	1,5
2.	Правильність та емоційність мови викладача.	0,5
3.	Як закріплення сприяє розвитку мислення учнів (використання репродуктивного та проблемно-пошукового методів навчання).	1,5
4.	Уміння реагувати на можливі зміни ситуацій; підтримання дисципліни.	0,5
5.	Рівень осмисленого сприйняття й запам'ятовування учнями нового матеріалу, який виявляється у вільному відтворенні засвоєного.	1,5
6.	Чи підтримувався необхідний темп заняття з метою активізації учнів.	1
7.	Правильність виставлення оцінок за практичну роботу та їх мотивація.	0,5
8.	Чи досягнута мета заняття. Її реальність, доцільність і складність. Досягнута повністю, в основному, частково або не досягнута.	1,5;1;0,5
9.	Чи має викладач почуття такту, гумору.	0,5
10.	Правильність засвоєння учнями трудових операцій та прийомів.	1,5
11.	Чи зроблений підсумок заняття.	1
12.	Організованість прибирання.	0,5
13.	Доцільність витраченого часу на кожен етап заняття.	1
14.	Керівна роль викладача при засвоєнні знань, умінь, і навичок.	1
15.	Загальні зауваження щодо зовнішнього вигляду, манери триматися.	1

Слід зауважити, що у четвертому фрагменті (узагальнення і систематизація, підсумок, прибирання та загальні зауваження по ходу заняття) до восьмого пункту визначені три види балів (1,5; 1; 0,5), які відповідають трьом видам цілей:

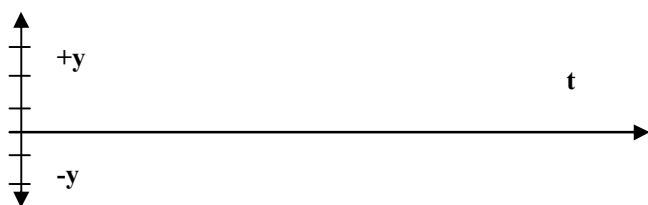
1) 1,5 бала – мету досягнуто цілком, заняття оцінюється на «відмінно» (це буде видно з оцінок за попередні фрагменти);

2) 1 бал – мету досягнуто в основному;

3) 0,5 бала – мету досягнуто частково або не досягнуто.

2. На основі аналізу заняття скласти «таблицю майстерності» (див. табл. 3.7).

3. Побудувати графіки фрагментів заняття та його оцінка.



y – прийом стимулювання (позитивний: спонукальний-заохочувальний або негативні моменти: стримуючі-засуджуючі); t – час, який припадає на один прийом.

На основі багаторічних досліджень встановлені такі правила графічно-бального оцінювання уроків з трудового навчання:

1. Побудова графіка відбувається відповідно до бальних оцінок по осі ординат. Коли прийом стимулювання протилежний нормативним установкам або оціночним судженням, то похила опускається або піднімається до нуля (0,5 чи 1 бал); перетинає вісь ординат на +0,5 чи – 0,5 балів у разі 1,5 балів.

2. Підрахувати вершини плюсової зони. Вершини мінусової зони потрібно поділити на коефіцієнт за такою шкалою: 0,5 б.: 1,1; 1: 1,15; 1,5: 1,2; 2-2,5: 1,25-1,3; 3 – 3,5: 1,35-1,4; 4-4,5: 1,45-1,5; 5-5,5: 1,7-1,8; 6-6,5: 2-2,2; 7-7,5: 2,25-2,3. Додати всі підрахунки.

3. Якщо кінець фрагменту опускається у мінусовій зоні, то потрібно відняти $\frac{1}{2}$ цієї кількості балів від підрахованої, а у плюсовій зоні бали кінцевої точки поділити на 1,5 (до одиниці) і на 5 (більше одиниці) і додати до підрахованої.

4. Коли кінець фрагменту закінчується на нульовій позначці осі абсцис, то потрібно кількість балів вершини, з якої опустилась похила, поділити на 5 (від 1 до 5,5 балів), якщо на 6 або 6,5 – то ділити на 6 і т.д. та відняти від загальної кількості балів. І навпаки, додати бали, визначивши їх кількість за такою ж методикою, коли похила піднімається з мінусової зони до осі абсцис.

5. В разі знаходження всіх вершин у мінусовій зоні кінцеве опускання віднімати повністю, а пункт «4» не враховувати. Визначити загальну кількість балів.

6. Визначити коефіцієнти для плюсового варіанту, починаючи від 0,35; 0,5; 0,55 з подальшим додаванням 0,05; 0,1; 0,15 і для мінусового за такою ж методикою і помножити на 2.

7. Додати обидва коефіцієнти і поділити бали на загальний коефіцієнт та визначити оцінку.

Додаток (якщо графік вище осі абсцис):

1. До двох опускань останнє піднімання не враховується, а ділиться на 1,25 і додається до загальної кількості балів. Якщо останнє піднімання більше від вершини, то воно вважається вершиною, а вершина ділиться на 1,25.

2. Відняти 3 б. (до двох опускань) від загальної кількості балів. Коли кількість опускань 3, то віднімаються тільки вони, а також, коли графік закінчується на нульовій позначці. Коли опускань 4 і більше, то віднімаються опускання і дві нульові позначки, а останнє піднімання враховується як вершина і також ділиться на 1,25.

3. Підрахунок коефіцієнта потрібно починати 0,5 або 0,55 до 2-х опускань. Якщо кількість опускань більше двох – то від 0,4 і 0,45 з подальшим додаванням 0,05; 0,1; 0,15 у кожному випадку.

У додатку 11 наведено 3 приклади занять, з різною якістю проведення.

Якщо коротко проаналізувати кожен фрагмент приведених занять, то за таблицями майстерності і графіками видно на які етапи кожного заняття викладачу потрібно звернути увагу і підсилити підготовку до його проведення. Наприклад, у першому випадку заняття почалось і закінчилось дещо мінорно, хоча на загальну позитивну оцінку це не вплинуло. Також були якісно проведені друга й третя частини, тому і загальна оцінка позитивна. Другий випадок характерний тим, що перевірка домашнього завдання відбувалося недостатньо ефективно. Наступні три фрагменти проведенні стабільно «добре», хоча відчувається недостатня психологічна настроєність на проведення заняття. Третє заняття проведено не досить ефективному і пристойному рівні, про що свідчать оцінки за фрагменти та підтверджується математичними підрахунками оцінка за заняття в цілому.

Переваги графічно-бального оцінювання занять студентів-практикантів, майбутніх викладачів:

1. Студенти навчаються обговорювати заняття, тому що треба обов'язково пройти всі пункти за схемою, для того, щоб його оцінити.

2. Знижується суб'єктивність в оцінці кожного стимулу.
3. В обговоренні можуть взяти участь, принаймні, 4 студенти-практиканти.
4. Оцінка вираховується математично.
5. Студент буде старатися виконувати основні вимоги в проведенні заняття, дотримуючись пунктів даної схеми аналізу, більш відповідально готуватись до заняття, краще його проводити, отримуючи задоволення від результатів своєї роботи в зв'язку з чим підвищуватиметься його самоконтроль та мотивація до творчого вирішення навчальних завдань.

Таким чином, в результаті графічно-бального оцінювання заняття можна судити про формуючий стиль роботи студента і викладача, а також намітити шляхи для його вдосконалення. Також, дану методику можна використати для графічного оцінювання уроків студентів-практикантів і викладачів з інших навчальних предметів, скоригувавши словесну характеристику п'яти прийомів стимулювання схеми аналізу.

3.7. Висновки

У даному розділі показано теоретичне обґрунтування та методику формування педагогічної техніки викладача ПТНЗ засобами тренінгу. Педагогічна техніка є однією з основних складових педагогічної майстерності, як і будь-яка інша техніка (сукупність прийомів) володіння спеціальними способами (засобами) у кожному виді діяльності (наприклад, техніка володіння музичними інструментами, спорт: бокс, футбол та ін., сфера обслуговування: робота з людьми, слюсар-столяр: техніка володіння відповідними інструментами тощо) і бере свій початок з виховання професійно важливих якостей та умінь викладача. Але педагогічна техніка викладача може вважатися сформованою (високий або досконалий рівень) в тому випадку, коли вона буде гармонійно поєднуватися з психолого-педагогічною, методичною і теоретичною підготовкою (техніко-тактична готовність). У даному випадку розвиток і формування педагогічної майстерності буде наближатись до ступеня техніки. Робота викладача приносить йому задоволення і буде піднята до рівня мистецької дії у взаємовідносинах з учнями, що створить передумови для довготривалого творчого відношення до праці у процесі його педагогічної

діяльності.

Відомо, що володіння педагогічною технікою буде міцним настільки, наскільки емоційний тон викладача буде піднятий на рівень адекватного засвоєння педагогічної техніки. Емоційний тон студента, майбутнього викладача і діючого викладача, потрібно підтримувати на стабільно-високому рівні, адже від цього залежить ефективність його педагогічної діяльності.

Таким чином, формування педагогічної техніки викладача ПТНЗ в контексті професійної майстерності матиме таку послідовність: професійні знання → тренінг → педагогічна техніка → професійна (педагогічна) майстерність.

Література

1. Абрамян В.Ц. Засоби театральної педагогіки / В.Ц. Абрамян // Рідна школа. – 1993. – № 3. – С. 18-19.
2. Амонашвілі А.Ш. В школу – з шести років / А.Ш. Амонашвілі; упорядник І.М. Баженова. – К.: Радянська школа, 1988. – С. 3-46. (Педагогічний пошук).
3. Аржанцева Т.К. определению термина «Опережающее обучение» / Т.К. Аржанцева // Молодь і ринок. – 2006. – № 1. – С. 80-83.
4. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
5. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики: [підручник] / Флорій Сергійович Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 344 с. (Альма-матер).
6. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Эрик Берн. – М.: Прогресс, 1988. – 400 с.
7. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 191 с.
8. Бишоп С. Как делать все по-своему / Сью Бишоп. – СПб.: Питер, 2003. – 160 с.
9. Бодалев А.А. Личность и общение /Алексей Александрович Бодалев. – М.: Междунар. пед. акад., 1995. – 328 с. – (Избранные психологические труды).
10. Булатова О.С. Педагогический артистизм: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Оксана Сергеевна Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
11. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / Андрей Александрович Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
12. Вессель Н.Х. Профессиональные школы. Обучение ремеслам / Николай Христианович Вессель. – С-Пб: Семья и школа., 1881. – 86 с.
13. Вовковінський М. Графічно-бальне оцінювання уроків з трудового навчання як засіб підвищення мотиваційно-творчої діяльності студентів / М. Вовковінський // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2007. – № 1. – С. 44-52.
14. Востроилова Е.В. Формирование основ педагогической техники будущего учителя в структуре его педагогического мастерства: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 «Общая педагогика и история педагогики» / Е.В. Востроилова. – М., 1994. – 18 с.
15. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Тренинг творческой психотехники / Сергей Васильевич Гиппиус. – М.-Л.: Искусство, 1967. – 295 с.

16. Гузеев В.К. Педагогическая техника в контексте образовательной технологии / В.К. Гузеев. – М.: Народное образование, 2001. – 125 с. – (Серия «Системные основания образовательной технологии»).
17. Дубасенюк О.А. Практикум з педагогіки / Олександра Антонівна Дубасенюк. – К.: Центр видавничої літератури, 2004 – 462 с.
18. Журавленко І.М. Розв'язування задач з педагогіки (теорії навчання) з використанням алгоритмів: [методичні рекомендації для учнів педагогічних училищ] / Укл. І.М. Журавленко. – К.: РУМК, 1992. – 65 с.
19. Загв'язинський В.І. Педагогічна творчість учителя / В.І. Загв'язинський // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 13-20.
20. Закатнов Д. Навчання старшокласників за програмами професійної освіти у США / Д.Закатнов // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 3. – С. 32-35.
21. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія / І. А. Зязюн // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 31-50.
22. Кан-Калик В.А. Техника педагогического общения / В.А. Кан-Калик; под ред. Л. И. Рувинского // Учителю о педагогической технике. – М.: Педагогика, 1987. – С. 14-48.
23. Кнорр Н. Завжди наготові (підготовка і аналіз уроку) / Н. Кнорр // Сільська школа України. – 2002. – № 31. – С. 26-29.
24. Козій М. К. Громадянськість і педагогічна майстерність викладачів професійно-технічних навчальних закладів / М. К. Козій // Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: монографія. – К.: Імекс ЛТД, 2003. – С. 151-177.
25. Кондратьева С.В. Психолого-педагогические аспекты проблемы понимания людьми друг друга / С.В. Кондратьева // Психология межличностного познания. – М.: Педагогика, 1981. – С. 158-174.
26. Краткий психологический словарь [сост. Л.А. Карпенко]. – М.: Политическая литература, 1985. – 431 с.
27. Кузьмина Н.В. Психологическая структура деятельности учителя / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель: Изд-во Гомел. ун-та, 1976. – 56 с.
28. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей / Нина Викторовна Кузьмина. – Л.: и-во Ленингр. у-та, 1961. – 98 с.
29. Кузьмінський В.І. Педагогіка: завдання і ситуації: Практикум / В.І. Кузьмінський, Л.П. Вовк., В.М. Омеляненко. – К.: Знання-Прес, 2003. – 429 с.
30. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству / Николай Васильевич Кухарев. – М.: Просвещение, 1990. – 159 с.
31. Макаренко А.С. Общие проблемы педагогики: избр. соч. в 3-х т. / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
32. Макаренко А.С. Педагогическая поэма: избр. соч. в 3-х т. / А.С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 1. – 517 с.
33. Максвелл Д. 21 обязательное качество лидера / Джон Максвелл; [пер. с англ. Е. Г. Гендель]. – Мн.: ООО «Попурри», 2004. – 176 с.
34. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
35. Мілютіна К.Л. Теорія та практика психологічного тренінгу: [навч. посібник] / Катерина Леонідівна Мілютіна. – К.: МАУП, 2004. – 192 с.
36. Мільто Л.О. Методика розв'язування педагогічних задач: [навч. посібник] / Людмила Олександрівна Мільто. – Харків: Ранок-НТ, 2004. – 152 с.
37. Модзалевский Л.Н. Очеркъ истории воспитания и обучения съ древнейшихъ до нашихъ времёнъ: Для педагоговъ и родителей / Лев Николаевичъ Модзалевский. – С-Пб: Мартынов, 1899. – 605 с.
38. Мындыкану В.М. Педагогическая техника и мастерство учителя / Виржил Михайлович Мындыкану. – Кишинев: Штиинца, 1991. – 198 с.

39. Натанзон Э.Ш. Студенты решают педагогические задачи / Э.Ш. Натанзон // Народное образование. – 1985. – № 12. – с. 29.
40. Нікуленко О.О. Психологічні умови прийняття дитиною суспільно значущої мети / О. О. Нікуленко // Психологія: республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 27. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 19-26.
41. Общая психология / [В.В. Богословский, А.В. Ковалёв, А.А. Степанов]; под ред. В.В. Богословского и др. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
42. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений] [И.А. Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.]; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
43. Педагогічна майстерність. [підручник] [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І.А. Зязюна. – [2-е вид., допов. і переробл.]. – К.: Вища школа, 2004. – 422 с.
44. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга / Лариса Андреевна Петровская. – М.: Московский университет, 1982. – 168 с.
45. Практикум по педагогике / [под ред. З.И. Васильевой]. – М.: Просвещение, 1988. – 144 с.
46. Примина Н.Н. Психолого-педагогические компетенции преподавателей высшей профессиональной школы в условиях современных технологий обучения и единого информационного пространства / Н.Н. Примина; матеріали II Міжнар. наук.-метод. конф. [«Болонський процес: трансформація навчального процесу у технологію навчання»] (Київ, 20-21 жовт. 2005 р.) // Київський держ. ун-т інформаційно-комунікаційних технологій. – К.: Держ. ун-т інформаційно-комунікаційних технологій, 2005. – С. 46-48.
47. Проколієнко Л.М. Психологічні аспекти керування розвитком особистості в навчально-виховному процесі / Л.М. Проколієнко // Психологія: республіканський науково-методичний збірник. – Вип. 27. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 3-12.
48. Психологія: [підручник для студ. вищих навч. закл.] / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
49. Радкевич В. Престиж робітничої професії / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 3. – С. 4-6.
50. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І.П. Раченко // Хрестоматія : педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 78-81.
51. Рудестам К. Группы терапии искусством / К. Рудестам // Хрестоматия по педагогической психологии [сост. А.И. Красило, А.П. Новгородцева]. – М.: Междунар. пед. академия, 1995. – С. 395-397.
52. Симонов В.П. Педагогическая практика в школе: [учебно-методич. пособие] / Валентин Петрович Симонов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 180 с.
53. Скульська В. Професійне навчання незайнятого населення: сучасний стан і проблеми / В. Скульська // Професійно-технічна освіта. – 2009. – № 3. – С. 18-20.
54. Скульський Р.П. Навчатися бути вчителем / Р. П. Скульський // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 86-98.
55. Советский энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М.: Советская энциклопедия, 1984. – 1600 с.
56. Современный язык жестов / [авт.-сост. И. Н. Кузнецов]. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. – 448 с.
57. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: собр. соч. в 8-ми т. / К.С. Станиславский. – М.: Искусство, 1954. – Т. 1. – 516 с.
58. Сухомлинський В.О. Розмова з молодим директором школи: вибрані твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К.: Рад. школа, 1977. – Т.4. – С. 394-626.
59. Сухомлинський В.О. Статті: вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.5. – 639 с.
60. Сухомлинський В.О. Методика виховання колективу: вибрані твори в 5-ти т. / В.О. Сухомлинський. – К.: Радянська школа, 1977. – Т.1. – С. 403-637.

61. Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність / Н. М. Тарасевич // Вища і середня педагогічна освіта. – 1989. – Вип. 14. – С. 42-46.
62. Фукуяма С. Теоретические основы профессиональной ориентации / С.Фукуяма – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 108 с.
63. Шаталов В.Ф. Точка опоры / Виктор Федорович Шаталов. – М., 1989. – 158 с.
64. Шейнов В.П. Скрытое управление человеком (психология манипулирования) / Виктор Павлович Шейнов. – Мн.: Харвест, 2003. – 848 с.
65. Ягупов В.В. Педагогіка: [навчальний посібник] / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

РОЗДІЛ 4. ВИЗНАЧЕННЯ ЧИННИКІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПРИДАТНОСТІ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ ДО ОПАНУВАННЯ ПЕВНОГО ВИДУ ПРОФЕСІЇ

4.1. Теоретико-методологічні засади формування професійної придатності майбутніх фахівців у професійній освіті

Концептуальні зміни в сучасній професійній освіті, які зумовлюються основними тенденціями педагогіки компетентності, передбачають удосконалення системи формування професійної придатності. Наукова розробка й практична реалізація цієї педагогічної категорії спрямовується на виявлення відповідності особистості вимогам професії й прогнозуванні розвитку професіоналізму майбутнього фахівця. Професійна придатність полягає в спроможності людини опанувати певну професію, що в подальшому гарантує успішне виконання відповідних професійних обов'язків.

Актуальність вивчення проблеми професійної придатності зумовлена цілим рядом факторів, спричинених динамікою й модифікацією професій на сучасному ринку праці, а саме: а) потребами у висококваліфікованих фахівцях, здатних працювати в умовах сучасного типу економіки; б) необхідністю підвищувати якість професійної підготовки фахівців, що мотивується інтенсивним розвитком інформаційних технологій; в) зростаючим пріоритетом розвитку інтелектуального потенціалу молоді, здатної до творчості в професійній діяльності; г) інтеграційними й глобалізаційними процесами в сучасному динамічному світі тощо.

Стратегічними орієнтирами педагогіки компетентності акцентується увага на розумінні сутності, структури, функцій, механізмів визначення професійної

придатності, що є підґрунтям формування самодостатнього фахівця, здатного до успішної самореалізації. Удосконалення системи діагностування професійної придатності є важливою умовою створення нових моделей професійного навчання, які сприятимуть ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців, а в подальшому, – успішній професійній самореалізації особистості.

Професійну придатність розглядають у системі взаємодії «людина–професія». Її визначення в цій системі ґрунтується на дослідженні взаємної адаптації людини до професії, яка зумовлена впливом професійної діяльності на формування особистості та можливістю її креативно змінювати цей процес. Доведено, що досягнення придатності до професії відбувається на основі синтезу природних здібностей особистості та здібностей, які формуються під впливом організації й змісту самої професійної діяльності. Таким чином, професійна придатність розглядається, з одного боку, як наявність здібностей людини до опанування конкретної професії з сукупністю психологічних, фізіологічних якостей, необхідних для виконання професійних завдань, а з іншого, – успішним набуття професійних знань, умінь і навичок, які сприяють професійному становленню майбутнього фахівця. Такий підхід зумовлює вивчення професійної придатності, як з позиції психологічного й фізіологічного процесу формування професіонала (професіоцентричний аспект), так і з позиції забезпечення придатності самої діяльності для фахівця, включаючи можливість ергономічної оптимізації трудового процесу (антропоцентричний аспект).

Трансформаційні процеси в суспільстві зумовили посилення психологічного аспекту вивчення проблеми професійної придатності. Визначення якості професійної придатності встановлюється за результатами діагностування розвитку майбутнього кваліфікованого робітника, що включає оцінювання його особистісних характеристик, здібностей, схильностей; мотивацію, фізичний стан, здоров'я, професійну підготовленість тощо.

Основними напрямками встановлення професійної придатності є вивчення цілісності особистості, дослідження динамічних психологічних процесів її розвитку, спеціальне діагностування окремих її властивостей, які мають професійно важливе

значення для того чи іншого виду трудової діяльності. Використання адекватних методів діагностування особистості уможлиблюють отримання випереджувальної інформації щодо успішності розвитку професійно важливих якостей, необхідних для успішної професійної самореалізації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що здатність людини до конкретного виду трудової діяльності визначається методами професійного відбору й розглядається як його основне завдання (О. Вітківська [4], В.Бодров [2], В.Гулякіна [7], К.Гуревич [6], Є.Климов [11], М.Корольчук [12], О.Кудряшов [13], С.Крягжде [14], А.Макарова [16], А.Маслоу [17], Г.Татаурова-Осика [26], Є.Шастина [27], В.Шевцова [28] та інші). Дослідниками підкреслюється, що професійна придатність залежить від рівня розвитку якостей особистості, які сприяють успішному опануванню та ефективній професійній реалізації в майбутній діяльності.

Професійна придатність оцінюється за характеристиками, які визначають цілісність особистості, а показники характерологічних властивостей особистості мають складати певну систему [22]. Про необхідність визначити психологічні ресурси особистості та внутрішні особистісні труднощі, що сприяють (або перешкоджають) подальшій успішній професійній підготовці й діяльності, зазначається в роботах О.Вітківської [4]. На думку В.Бодрова, професійну придатність необхідно виокремлювати в особливий етап професіоналізації людини [21]. Спеціальну тестову таблицю, яка дає змогу зорієнтуватися особистості у власних інтересах й нахилах і зробити вибір професії більш ґрунтовним розробив Є.Климов [11].

У працях Г.Татаурової-Осики доводиться, що професійна придатність залежить від розвитку й особливостей прояву диференціальних характеристик різноманітних особистісних властивостей і якостей людини [26, 281]. При цьому автор зазначає, що професійна придатність, як властивість особистості постійно формується й динамічно розвивається [там же, 280].

Практична реалізація організації процесу діагностування професійної придатності вимагає дотримання ряду принципових положень, які визначаються

методологією психологічного обстеження й організаційних форм його проведення. Встановлення рівня професійної придатності відбувається з позиції як загальних педагогічних принципів, зокрема: системності, індивідуалізації, принципу єдності психіки й діяльності, так і специфічних принципів: детермінізму, диференційного прогнозування, динамічності та ін.

Так, впровадження принципу системності при діагностуванні професійної придатності, що важливо для наукового пізнання, зумовлено вивченням особистості як складної системи взаємопов'язаних психічних явищ. Принцип системності уможлиблює дослідження динаміки розвитку особистості, зокрема: набуття компетентності, практичного досвіду, формування професійно важливих якостей тощо. Системність у дослідженні розвитку й формування особистості, її професійного становлення є запорукою успішності в прогнозуванні професіоналізму майбутнього фахівця.

Визначення професійної придатності за принципом індивідуалізації є важливим аспектом цього процесу. Відомо, що індивідуальність характеризується сукупністю інтелектуальних, вольових, моральних, соціальних та інших рис людини, які вирізняють одну людину від інших. Кожна людина – єдина й неповторна в своїй індивідуальності. Виникнення індивідуальних особливостей пов'язане з тим, що кожна людина проходить свій власний шлях розвитку, набуваючи при цьому найрізноманітніших типологічних особливостей вищої нервової діяльності, які впливають на своєрідність утворюваних якостей, включаючи й професійні. До індивідуальних особливостей належать своєрідність відчуттів, сприймання, мислення, пам'яті, уяви, особливості інтересів, нахилів, здібностей, темпераменту, характеру особистості тощо. Зазначимо, що зміна професійних періодів багато в чому залежить від індивідуальних і типологічних особливостей формування особистості учня. Процеси розвитку й формування особистості опосередковуються набутим життєвим досвідом і утвореними типологічними та індивідуальними рисами. Отже, принцип індивідуалізації є необхідним при аналізі професійної придатності майбутніх фахівців.

Принцип єдності психіки і діяльності дає змогу розкривати механізми впливу

діяльності на функціонування психіки, що необхідно при визначенні професійної придатності. Опанування професійною діяльністю зумовлює зміни в психіці. У свідомості кваліфікованого робітника формуються динамічні моделі дійсності, за допомогою яких він орієнтується в професійному середовищі. Цім принципом закладаються засади об'єктивного дослідження професійної придатності. Впровадження цього принципу дає змогу розглядати професійну придатність як динамічне утворення, що постійно змінюється на різних етапах професійного становлення особистості учня. Відповідно до цього принципу можна правильно зрозуміти й пояснити формування професіонала – продукт розвитку й результат професійної діяльності. Процес освоєння професії, зіткнення з професійними ситуаціями постійно викликають протиріччя між орієнтованою, певним чином, структурою психіки людини й вимогами професійної діяльності, що і є основою рушійної сили формування професіонала.

Спеціальні принципи встановлення професійної придатності спрямовані на забезпечення ґрунтовності й ефективності процесу діагностування особистості, зокрема: принцип детермінізму, диференційного прогнозування, динамічності.

Так, організація процесу діагностування на принципі детермінізму, як одного із головних пояснюючих принципів, є важливою умовою визначення рівня професійної придатності. За принципом детермінізму необхідно відшукувати фактори, які сприяють формуванню професійної придатності як досліджуваного явища. Осягнути детермінованість, закономірну обумовленість психічних явищ, психічної діяльності і психічних властивостей людини означає знайти шляхи для їх формування як високоосвіченого фахівця. Принцип детермінізму відображає взаємозв'язок компонентів системи «людина – професія» і зумовлений дослідженням професійної придатності як властивості, що формується під впливом професійного навчання і професійної діяльності. Адже психіка людини визначається способом життя й змінюється, якщо змінюється спосіб життя. У своєму практичному застосуванні питання про детермінованість психічних явищ — це питання про можливість спрямованої зміни психіки в бажаному для особистості аспекті.

Професійна придатність може змінюватись під впливом різних факторів, зокрема: соціальних, престиж та значимість професії; технічних, модернізація, введення нових стандартів та інших. Тому, визначення професійної придатності має відбуватися на принципі диференційного прогнозування, що уможливорює врахування змін критеріїв, передбачає їх аналіз і корекцію. Принцип диференційного прогнозування сприяє розробці фахових засобів професійного відбору, які об'єднуються спільностями основних елементів структури професійної діяльності та формуванням професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Основні закономірності на різних етапах професійного становлення майбутнього фахівця використовуються як основні орієнтири в диференційній діагностиці. Такі обстеження мають важливе значення для корекції та психолого-педагогічного супроводу учнівської молоді в період її професійного навчання.

Принцип динамічного відбору передбачає раціональну послідовність і повторювальність обстежень особистості, а також оцінювання її здібностей до конкретної роботи з позицій розвитку й змін, які відбуваються в процесі навчання та професійної діяльності за спеціальністю. У відповідності до принципу динамічності діагностування професійної придатності спрямовується на виявлення потенційних можливості розвитку особистості. Продуктивним способом динамічного вивчення особистості та її професійного становлення є якісний аналіз зони найближчого розвитку людини, який має важливе значення у діагностуванні професійної придатності.

Запропоновані принципи визначення професійної придатності майбутніх фахівців зумовлюють впровадження певних педагогічних умов організації цього процесу, які забезпечать підвищення рівня якості діагностування й уможливають процедуру прогнозування здатності до професійної діяльності. Визначення професійної придатності має реалізовуватися в цілісній навчально-методичній системі, яка сприятиме одержанню достовірної і надійної інформації професійного розвитку особистості й досягнення успіху в професійній діяльності.

Так, необхідними і достатніми педагогічними умовами визначення професійної придатності майбутніх фахівців є: розробка моделі діагностування як

цілісної системи, яка забезпечує експертне оцінювання професійної орієнтації особистості; впровадження сучасних форм організації процесу визначення професійної придатності, що сприятиме підвищенню рівня теоретичної та професійно-практичної допомоги учнівській молоді; використання інноваційних методів діагностування здібностей майбутніх фахівців, що уможливорює прогнозування можливості формування професійно важливих якостей і професійної компетентності; створення атмосфери педагогічної підтримки; підготовка фахівців-консультантів до надання послуг професійного консультування і розробка науково-методичне забезпечення цього процесу.

Забезпечення умов ґрунтовного вивчення індивідуального розвитку особистості, аналіз її здатності до професійної діяльності уможливорюється завдяки впровадженню моделі діагностування професійної придатності майбутніх фахівців. У системі професійного відбору модель процесу діагностування має становити певний алгоритм дій, що дозволять визначити опосередковану характеристику професійної придатності для групи осіб певної професії. Така характеристика професійної придатності уможливорює об'єктивне оцінювання здатності особистості до опанування певним типом професій, що, у свою чергу, дозволить забезпечити успішність навчально-професійної адаптації майбутніх фахівців і оптимізувати темпи їх професійного становлення.

Впровадження моделі діагностування професійної придатності створює умови для поетапної, логічно послідовної реалізації організації цього процесу, не порушуючи при цьому, цілісність дослідження індивідуального розвитку майбутнього фахівця. Цей процес включає такі основні складові, зокрема: виявлення професійної обдарованості майбутніх фахівців; визначення їх професійної спрямованості; оцінювання характерологічної цілісності особистості; встановлення анатоμο-фізіологічних особливостей її розвитку.

Оцінювання професійної обдарованості уможливорює виявлення відповідного рівня інтелектуальних здібностей людини, наявності специфічних здібностей і професійно важливих якостей. При діагностуванні професійної спрямованості досліджуються сфера мотивації особистості, наявності професійних інтересів,

потреб і схильність до професійної діяльності. Характерологічна цілісність особистості визначається професійною ідентифікацією, здатністю до самовдосконалення, самоствердження, становлення образу «Я-професіонал». Анатомо-фізіологічні особливостей розвитку визначаються на основі типологізації особливостей нервової системи, діагностування психомоторних і сенсорних властивостей, оцінювання фізичного стану здоров'я.

Отже, модель діагностування професійної придатності забезпечить створення сприятливих умов для обстеження особистості учня й дасть змогу якісно здійснити моніторинг індивідуального розвитку та спрогнозувати успішність професійного становлення майбутнього фахівця.

Необхідність впровадження сучасних форм організації визначення професійної придатності зумовлена вимогами індустрії ринку праці до психологічного аспекту цього процесу. Підвищення якості діагностування професійної придатності учнівської молоді можливе завдяки впровадженню таких форм, як: тестування, анкетування, опитування, бесіди, інтерв'ю, анкети-коментарі, ранжирування, консилиуми, експертна оцінка, спостереження, незалежна характеристика експертів, самооцінка тощо. Саме впровадження таких форм визначення професійної придатності уможливило прогнозування успішності опанування професії і забезпечує виконання основних функцій процесу діагностування, зокрема: інформаційно-констатуючу, рейтингово-оцінюючу, продуктивну, дієво-певедінкову, соціометричну.

Визначення професійної придатності – це система заходів, яка спрямована на виявлення найпридатніших за своїми індивідуальними якостями претендентів на навчання і професійну діяльність в певній виробничій галузі. Процес діагностування професійної придатності включає дослідження генетичних особливостей, інтелектуальних, соціальних якостей, особистісного життєвого досвіду. Вивчення професійної придатності має відбуватися на засадах використання інноваційних методів діагностування учнівської молоді, що уможливило оцінювання її індивідуально-психологічних можливостей. Зокрема, визначення професійної придатності включає п'ять рівнів діагностичної роботи, а саме: психофізіологічний;

індивідуально-психологічний; особистісний; соціальний; мікрогруповий. Для цього використовуються експрес-діагностика і методи поглибленої діагностики. Впровадження інноваційних методів діагностики (інтелектуальні тести, проєктивні тести, методи експериментальної психосемантики) сприятиме підвищенню рівня прогнозування професійної придатності особистості до майбутньої діяльності.

Необхідною педагогічною умовою визначення професійної придатності є створення атмосфери педагогічної підтримки учнівської молоді під час діагностування. Педагогічна підтримка спрямована на створення середовища взаємодії під час діагностування професійної придатності. Спільний пошук конкретних способів дії, забезпечення умов вибору і самостійного прийняття рішень на основі стимулювання, рефлексії і самоаналізу – основне завдання педагогічної підтримки особистості під час діагностування професійної придатності. Зовні це виявляється як система спільних дій щодо розв'язання проблем особистості – перешкод, конфліктів, гальмування і зняття негативних впливів оточення; внутрішньо – як реалізація загальнолюдських, особистісних цінностей, прийнятих на основі педагогіки міжособистісних взаємин, домінантності дружби, співробітництва. В контексті технологічного підходу педагогічна підтримка розглядається як певна педагогічна технологія роботи з особистістю, що включає систему засобів, які забезпечують допомогу в самостійному індивідуальному виборі. Провідною категорією такого підходу виступає індивідуальність особистості. Алгоритм надання педагогічної підтримки під час діагностування професійної придатності включає чотири етапи: контактено-пошуковий (усвідомлення особистістю сутності проблеми), діалогово-договірний (взаємодія, прийняття спільного рішення, розподілити дії), рефлексивний (створення умов, за яких аналізуються дії та їх результат), діагностичний (прийняття на себе відповідальності). Створення атмосфери педагогічної підтримки в процесі діагностування професійної придатності спрямована на забезпечення системи дій, які уможливають розкриття власних внутрішніх можливостей особистості. Педагогічна підтримка визначається як діяльність професійних педагогів та психологів щодо надання превентивної та оперативної допомоги особистості у

вирішенні проблеми вибору професії, професійного і життєвого самовизначення, міжособистісної комунікації тощо.

Використання інноваційних методів діагностування особистості, впровадження моделі визначення професійної придатності і сучасних форм її організації зумовлює необхідність підготовки фахівців-консультантів, здатних до практичної реалізації інноваційних схем позитивного педагогічного впливу. Для успішного виконання своїх обов'язків фахівець-консультант має бути психологом, організатором, оратором, аналітиком, висококомпетентним фахівцем у своїй галузі, ерудитом в інших галузях знань. Підготовка компетентних фахівців-консультантів має становити цілісну динамічну систему, що включає взаємопов'язані і взаємозумовлені підструктури, зокрема: навчальну, методичну, наукову, дослідницьку. Так, навчальна і методична підструктура спрямована на підвищення професійно-педагогічної культури педагогів і комплексне методичне забезпечення процесу організації визначення професійної придатності; наукова й дослідницька – стимулює процес створення і впровадження нових педагогічних ідей, технологій діагностування професійної придатності, забезпечує експериментальну перевірку її ефективності. Підготовка фахівців-консультантів до організації процесу діагностування особистості і визначення її професійної придатності має відбуватися на засадах постійного вдосконалення професійної майстерності і самоосвіти, з урахуванням об'єктивних потреб в галузі професійного відбору. Самовдосконалення фахівців-консультантів в професійному плані зумовлено підвищенням вимог до поліпшення якості організації діагностування професійної придатності відповідно до наукових розробок й практичної реалізації цієї проблеми. Основними формами професійного самовдосконалення фахівців-консультантів з зазначеної проблеми має стати спільне обговорення результатів діагностування, обґрунтування основних положень щодо підвищення рівня її якості, розробка рекомендацій, узагальнення педагогічного досвіду тощо.

Рівень теоретико-методологічної забезпеченості процесу визначення професійної придатності оцінюється ефективністю впровадження нових педагогічних теорій і практичною цінністю здобутих результатів. Тому, навчально-

методичне забезпечення цього процесу є важливою педагогічною умовою його ефективності. Розробка навчально-методичного забезпечення визначення професійної придатності учнівської молоді має спрямовуватися на перспективний розвиток системи формування професійної компетентності майбутніх фахівців, оновлення діагностичного інструментарію, систематизацію наукових доробок у галузі професійного відбору.

Отже, запропоновані педагогічні умови визначення професійної придатності розглядаються як важлива складова професійного відбору, що спрямована на стратегічні орієнтири формування компетентного фахівця, здатного до успішної професійної самореалізації. Відповідно яких визначення професійної придатності реалізується в цілісній навчально-методичній системі, що передбачає діагностування професійної орієнтації особистості, впровадження сучасних форм організації цього процесу, використання інноваційних методів прогнозування успішності формування професійної компетентності майбутніх фахівців, розробку науково-методичне забезпечення надання послуг професійного консультування.

Процесу визначення професійної придатності учнівської молоді має здійснюватися на засадах творчого використання психолого-педагогічних концепцій розвитку особистості і формування її професійної компетентності, з урахуванням особистісно орієнтованого, системного, комплексного і компетентнісного підходів. Зокрема, особистісно орієнтований підхід до визначення професійної придатності дає змогу майбутньому фахівцю, відповідно до персональних здібностей і бажань, визначити власну освітню і професійну траєкторію. Багаторівневість і багатоаспектність педагогічної категорії професійної придатності завдяки впровадженню системного підходу визначає узгодженість усіх структурних компонентів та забезпечує їх взаємозв'язок й кориговану взаємодію. Забезпечення логіки в організації діагностування професійної придатності майбутнього фахівця, що сприяє цілеспрямованому вивченню професійного формування особистості відбувається на засадах комплексного підходу. Компетентісний підхід, при визначенні професійної придатності, спрямований на формування освіченого, висококваліфікованого майбутнього фахівця, здатного інтегрально поєднувати

індивідуальні інтереси з загальносуспільними інтересами.

Для реалізації основних теоретико-методичних підходів визначення професійної придатності учнівської молоді в умовах професійної освіти необхідно: об'єднання зусиль науковців, психологів, педагогічних і соціальних працівників для розробки інноваційних технологій визначення професійної придатності майбутніх фахівців і методик діагностування їх здібностей; систематичне підвищення професійної компетентності фахівців-консультантів у питаннях організації діагностування особистості; налагодження зв'язків з соціальними партнерами для спільного проведення наукових конференцій, практичних семінарів щодо визначення професійної придатності учнівської молоді; висвітлення сучасних науковий розробок методів професійного відбору у засобах масової інформації.

4.2. Основні компоненти й критерії оцінювання професійної придатності у системі професійного відбору

Науково обґрунтований допуск фахівців певного виду професійного навчання й діяльності складає систему професійного відбору. В основі професійного відбору лежить оцінка професійної придатності. Професійна придатність у відборі – це ймовірна характеристика, що відображає можливості особистості в оволодінні професійною діяльністю. У процесі відбору виділяють кілька взаємозалежних етапів: психологічне вивчення професії, вибір психодіагностичних методів, психодіагностика, психологічний прогноз успішності.

З метою виявлення вимог професії до людини проводять психологічне вивчення професії, вивчається структура професійної діяльності, визначається перелік психічних та психомоторних процесів, цілісна картина їх взаємозв'язку та досягнення професійної ефективності. Для цього використовують психодіагностичні методи.

Психодіагностика уможливорює психологічне вивчення особистості, оцінювання її загальний розвиток, професійну спрямованість, рівень розвитку якостей, які найбільш важливі для успіху в професійній діяльності.

У професійному відборі професійна придатність може оцінюватися за кількома критеріями: за медичними показниками, в тому числі за показниками

фізичної підготовленості; поданими вимогами освітнього цензу або конкурсних іспитів; за результатами психологічного обстеження; за показниками, що відображають соціальне обличчя претендента; за досягнутим рівнем професійної адаптації та ін.

Серед медичних критеріїв професійної придатності особлива увага звертається на ряд протипоказань, які можуть зумовлювати зниження надійності в роботі і сприяти розвитку захворювань, пов'язаних з професійною діяльністю. До них відносяться показники щодо: психічного здоров'я; стану нервової системи; за основними аналізаторних систем (слух, зір); серцево-судинної і дихальної систем; станом опорно-рухового апарату та ін. У певних професіях можуть пред'являтися особливі вимоги до відчуття кольору, гостроти зору і багатьох інших медичних показників.

Відбір за даними освітнього цензу проводиться в цілому ряді видів професійної праці. Оцінка професійної придатності при цьому визначається особливостями навчальної чи трудової діяльності, стосовно якої проводиться відбір, а також наявністю відповідного конкурсу претендентів.

Соціальний відбір передбачає вивчення автобіографії, характеристик з місця роботи або навчання та ін. Претендент має бути здатним показати свою соціальну зрілість і відповідні пізнання. При необхідності жорсткого відбору можливо також вивчення претендента в процесі виконання ним спеціальних трудових і громадських доручень.

При конкретному аналізі професійної придатності даної людини необхідно враховувати характерологічні показники цілісності індивіда, зокрема: ставлення до професії, дієздатність, спеціальні здібності, досвід (навички, знання).

Так, ставлення до професії включає оцінювання професійних інтересів й схильностей до даної сфери діяльності. Якщо, наприклад, професія така, що потрібно відповідальна робота поодинці, без частого зовнішнього контролю, за виконавцем (оглядачі, контролери), то така риса характеру, як сумлінність (відношення до праці), починає виступати в ролі важливої характеристики професійної придатності. Недобросовісний – непридатний. Немає інтересу до

біології, фізіології тварин – не зможеш успішно працювати оператором тваринницького комплексу.

Дієздатність оцінюється станом здоров'я, фізичною витривалістю, силою, але при цьому включає не тільки фізичну компоненту, а й розумову, яка зумовлюється наявністю певного рівня інтелекту, що є важливими для професійної діяльності. Наприклад, кмітливість, гнучкість розуму, його глибина, не зашкодять у жодній професії. Самодисципліна, розвинений самоконтроль, ініціативність, активність також важливі й необхідні в усіх трудових процесах.

Спеціальні здібності визначено тими об'єктивними вимогами, які ставить перед фахівцем певна галузь виробництва, культури, мистецтва тощо. Кожна спеціальна здібність є синтезом певних властивостей особистості, що формують її готовність до активної та продуктивної діяльності. Під спеціальними здібностями розуміємо психологічні особливості індивіда, які дають можливість успішно оволодівати певними видами діяльності (музика, математика, хореографія, лінгвістика тощо). Спеціальні здібності не тільки виявляються, а й формуються в діяльності, де розвиваються в обдарованість чи талант. Зокрема, поняття професійна обдарованості не має загальновизнаного визначення. Під цим поняттям розуміємо систему здібностей людини, яка дозволяє їй досягнути значних успіхів у професійних видах діяльності. Це явище виражає внутрішні можливості розвитку не організму як такого, а особистості. Професійна обдарованість зумовлюється психологічним аспектом формування особистості яке відбувається в умовах певної професійної діяльності. Загалом, спеціальні здібності мають у своїй основі достатній рівень розвитку загальних здібностей. До спеціальних здібностей відносяться й здібності до практичної діяльності, зокрема: конструктивно-технічні, організаційно-управлінські, підприємницькі, педагогічні та інші.

В основу класифікації професій, запропоновану К.Гуревичем [3], покладається аналіз вимог до професійного рівня працівників. Автор вважає, що з точки зору професійної придатності всі професії можна поділити на три типи: 1) професії, де кожна здорова людина може досягти суспільно прийнятної ефективності діяльності; 2) професії, у яких далеко не кожна людина може досягти потрібної ефективності;

3) професії, що по своїй сутності вимагають досягнення вищих ступенів майстерності й висувають специфічні вимоги до індивідуальних особливостей людини.

Отже, всі професії можна згрупувати на такі, які не ставлять підвищені вимоги до фізіологічних і психологічних властивостей людини і професії, які ставлять жорсткі вимоги до психофізіологічних функцій людини. Відповідно до цього, розрізняють два типи професійної придатності: абсолютну і відносну.

Абсолютна професійна придатність необхідна для тих професій, успішне оволодіння якими залежить від властивостей нервової системи і якостей людини. Невідповідність нервової системи людини вимогам професійної придатності може привести до зривів, помилок, аварій. Категоричні оцінки професійної придатності можуть бути застосовані відносно таких психофізіологічних характеристик людини, як сенсомоторика, розпізнавання кольорів, швидкість переключення і широта розподілу уваги, оперативна пам'ять, швидкість реакції, сила м'язів, витривалість та інше. Психологічна професійна непридатність може бути зумовлена не тільки недостатністю тих чи інших здібностей, а й наявністю в структурі особистості негативних для даної трудової діяльності рис (наприклад, емоційно-моторна нестійкість, розсіяна увага, схильність до невиправданого ризику тощо).

Зазначимо, що для професій, які ставлять підвищені вимоги до окремих психофізіологічних властивостей, встановлюється так званий прохідний бал як ознака професійної придатності або непридатності.

Відносна професійна придатність застосовується при виборі професій масового типу, які не ставлять жорстких вимог до властивостей особистості. Відносна професійна придатність припускає, що невідповідність або недостатній розвиток одних якостей може компенсуватися розвитком інших.

Розрізняють деякі рівні професійної придатності:

а) непридатність до даної професії. Вона може бути тимчасовою або практично нездоланною. Про непридатність можна говорити в тих випадки, коли є відхилення у стані здоров'я, несумісні, з точки зору лікарів, з роботою в тій чи іншій галузі. При цьому справа йде не обов'язково так, що людина не може працювати, а

так, що робота в даній професії може посилювати, посилювати наявні (поки, може бути, невеликі) відхилення у стані здоров'я.

б) придатність до тієї чи іншої професії або групи їх. Цей ступінь професійної придатності характеризується тим, що немає протипоказань щодо тієї чи іншої галузі праці, але немає, і свідчень. При цьому справа йде не так, що невідомо нічого про протипоказання, а так: відомо, що їх немає.

в) відповідність даної людини даної області діяльності. Немає протипоказань (відомо, що їх немає), і при цьому можна виділити хоча б деякі особисті якості, які явно вказують на можливість вибору певної професії чи групи професій.

г) покликання даної людини до даної професії, сфери діяльності – це вищий рівень професійної придатності на даному етапі розвитку людини як трудівника. Цей ступінь професійної придатності характеризується тим, що у всіх основних елементах її структури є явні ознаки відповідності людини вимогам діяльності. Мова йде про ознаки, якими людина виділяється серед однолітків, що знаходяться в приблизно рівних умовах навчання і розвитку.

Співставлення можливостей психічної організації особистості з вимогами діяльності досліджуються в працях багатьох дослідників К.Абульханової-Славської [1], Л.Бурлачука [3], Є.Ільїна [10], М.Корольчука [12], А.Маркової [16], Є.Павлютенкова [20]. Дослідники зазначають, що відповідно до опису професійних дій необхідно оцінювати ступінь значимості різних психічних властивостей і якостей особистості для ефективного виконання певної професійної діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що професійна придатність до конкретної праці має визначатися, з одного боку, можливостями, здібностями й активністю особистості, а з іншого – вимогами до психологічного розвитку особистості, які визначаються змістом, засобами і умовами організації професійної діяльності.

Відомо, що в умовах жорстко детермінованих вимог нормативів діяльності особистість та її психіка набувають не тільки різноманіття форм і способів пристосування, самоорганізації, але і конструктивну особистісну активність у пошуку і виробленні механізмів і прийомів регуляції професійної діяльності.

Незаперечним є той факт, що професійна діяльність – це своєрідне інтерперсональне середовище, що приваблює людей з певними особистісними установками. Члени кожної професійної групи характеризуються подібністю позицій, цінностей, орієнтацій; в типових ситуаціях вони достатньо однаково реагують. Чим більша схожа особистісна спрямованість людини з інтересами певної групи професіоналів, тим вище шанси для цього члена професійної групи досягти високої результативності і професійного успіху. Професійне середовище декларує ряд вимог, якими повинна володіти особистість, щоб бути визнаним професіоналом. Наприклад, ряд професій ставлять високі етичні вимоги до поведінки (вимагається збереження професійних таємниць, таємниця клієнта, таємниця комерційної угоди), а це зумовлює відповідне ставлення представників професійних груп до нормативного професійного стилю. Отже, професійний розвиток має співпадати з розвитком внутрішнього середовища особистості, що виявляється у її активності, потребі самореалізації, зміні й перетворення внутрішнього світу.

Сучасний рівень розвитку психології зумовлює обґрунтування поняття професійної придатності на основі вивчення основних типів особистості. Зазначимо, що сучасне вивчення особистості, зокрема її типів ґрунтується на дослідженнях зарубіжних вчених і визначається, насамперед, за чотирма основними течіями, а саме: неофрейдистичної (З.Фрейд), персоналістичної (Г.Олпорт, Г.Айзенк, Р.Кеттел), біхевіористичної (Б.Скіннер, А.Бандура), гуманістичної теорії (К.Роджерс, А.Маслоу). Кожна течія розглядає у своєму вченні ті чи інші окремі риси особистості, але спільним у цих теоріях є характерологічна цілісність будь-якої особистості.

Так, представники першої течії сформулювали теорію структури особистості, її розвиток і стосунки з іншими. Основними структурними елементами особистості є: ego, super ego, id, які виявляються через свідомість, надсвідомість і підсвідомість. Представники другої течії вважають, що риси особистості – це такі внутрішні структурні елементи, які спрямовують нашу поведінку в специфічній, унікальній для індивідуальності манері. Вони виділяли загальні та унікальні риси. На основі аналізу рис особистості існує два основних види особистості: 1) інтроверти –

екстраверти. Інтроверти – сором'язливі та замкнуті, орієнтовані на свій внутрішній світ, мало цікавляться іншими; екстраверти – виявляють інтерес до людей, об'єктів та всього, що відбувається навколо них; розкуті й комунікабельні. Представники третьої течії стверджують, що основні характеристики особистості залежать від зовнішніх впливів і є їх наслідком. Зовнішні впливи більше, ніж внутрішні формують особистість. За основною концепцією – поведінка визначається її наслідком, тобто, якщо заохочується позитивна поведінка, то вона і закріплюється. Запропоновано п'ять особистісних змінних складових як важливих структурних елементів: здібності (інтелектуальні, фізичні, артистичні – впливають на можливості та наміри діяльності особистості); стратегія кодування й конструювання досвіду (отриманої інформації), тобто специфіка сприймання; очікування (сподіваємося на наслідки вчинків чи поведінки, якщо чекаємо позитивних наслідків, то відповідно й поведимось); цінності (те, на що орієнтуємося в житті та поведінці); система саморегуляції та плани (поєднує цілі, стандарти, з якими узгоджується поведінка). Представники четвертої гуманістичної теорії вважають, що особистість має можливість розвиватися, самоактуалізуватися, здійснювати вибір. Вони бачать особистість як комплекс потенцій, які постійно розширюються та розкриваються в процесі самоактуалізації [18].

Проведений аналіз сучасного вивчення типів особистості визначає необхідність визначення професійної придатності на підставі характерологічної цілісності особистості, яка характеризує визначеність до вибору професії і виявляється у самовдосконаленні, становленні образу «Я–професіонал», професійній ідентифікації й готовності до професійної діяльності. Визначенням є той факт, що характерологічна цілісність це невід'ємна ланка у формуванні професіоналізму особистості, яка забезпечує розвиток професійних задатків і нахилів, а також є необхідною умовою здобуття професійного досвіду. Визначення характерологічної цілісності особистості дає можливість передбачити успіх самостійного вдосконалення професійних знань і умінь, що є запорукою професійної майстерності майбутнього фахівця, розкриття особистісних та професійних якостей, досягнення максимального співвідношення продуктивності

життєдіяльності, становлення і трансляцію індивідуальності через результати праці.

Готовність до професійної діяльності, становлення образу «Я–професіонал», професійна ідентифікація і професійне самовдосконалення завершують формуванням індивідуалізованої теорії професійної поведінки і розглядаються на достатньо високих рівнях оволодіння професією, що обумовлює шляхи самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху, стереотипи поведінки в типових ситуаціях, творчі рішення в нетипових обставинах.

Критеріями оцінювання характерологічної цілісності має стати достатня компетентність щодо свідомої побудови стилю життя, розв'язання проблем власного саморозвитку, життєвої компетенції, профільного самовизначення; набуття навичок саморегулювання почуттів; наявність певних адаптаційних навичок, розвиненість когнітивної, комунікативної та емоційно-вольової сфери в життєвому просторі особистості; здатність до оптимістичного сприйняття життя та орієнтація на успіх; розвиненість механізмів регуляції рольової поведінки; усвідомлення системи пріоритетів життєвих цінностей; міра відповідального ставлення особистості до життя; уміння будувати життя за – власним життєвим проектом; компетентність у побудові свого життєвого шляху, відповідальність за власну долю і вчинки. Такі риси характеру, як моральна вихованість, відповідальність, єдність переконань, слів і дій, оригінальність, урівноваженість визначають характерологічну цілісність та визначеність особистості й підлягають діагностуванню при визначенні професійної придатності.

Аналіз досліджень сучасних психологів (О.Бодальова [19], Є.Климова [11], С.Крягжде [14], Л.Собчик [23], Л.Столяренко [24], А.Кудряшова [13], Є.Ільїна [10]) свідчить, що професійний розвиток особистості, розвиток професійно-важливих якостей напряду залежить від рівня розвитку професійної мотивації. Мотивація є важливим елементом суб'єктивної готовності особистості до професійної діяльності. Під мотивами професійної діяльності розуміється усвідомлення актуальних потреб при здобуванні освіти, самопізнання, саморозвиток, підвищення соціального статусу особистості. Доцільно виокремлювати внутрішню професійну мотивацію, зовнішню позитивну мотивацію

і зовнішню негативну мотивацію. Висока задоволеність професійною діяльністю можлива, в основному, при перевазі внутрішньої мотивації. Тому внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини, стимулює удосконалювання професійної майстерності, а зовнішня мотивація орієнтує його на особисті інтереси, придушує колективістські устремління, приводить до відчуження від колективу. Зовнішня мотивація не стимулює належною мірою професійного розвитку, перетворює працю в діяльність під тиском зовнішньої необхідності. Особливо руйнівна для особистості роль негативних мотиваторів, що породжують конформізм, обмеженість, пасивність, безвідповідальність. Для високої ефективності праці найбільше сприятливо таке співвідношення між трьома видами мотивації, при якому центральне місце займають внутрішні мотиви при одночасному використанні зовнішніх позитивних мотивів й виключенні, по можливості, чи обмеженні зовнішніх негативних мотивів. При цьому тип мотивації впливає не тільки на ефективність праці, але і на особистість працівника [22].

У своїх дослідженнях вчених виділяються наступні типи професійних мотивів, зокрема: домінантний (стійкий інтерес до професії), ситуативний (вплив привхідних життєвих обставин, що не завжди погодяться з інтересами людини) і конформістський (чи суггестивний) тип (вплив з боку найближчого соціального оточення) [21].

Визначення домінуючих професійних мотивів, врахування їх динаміки в процесі володіння професією дає можливість підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, забезпечити найшвидше становлення фахівця, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних професійних знань та для скорішого включення в професійну діяльність. Виявлення рівня професійної мотивації дозволяє визначити шляхи формування особистості-професіонала, а також скоротити адаптаційний процес входження молодого фахівця у професію. Як показує практика, ретельне діагностування професійної придатності особистості до трудової діяльності з виявленням професійних мотивів дає позитивні результати. Так, за даними психологічних досліджень при застосуванні

мотиваційного критерію у відборі, кількість фахівців працюючих за фахом збільшується в 1,5–2 рази.

Важливим прогностичним фактором професійної придатності є визначення сформованості професійних інтересів, які виступають не тільки як ланцюжок нахилів і прагнень особистості, а й як система стимулів, що виражає ставлення людини до професійної діяльності. Відомо, що професійний інтерес сприяє якісному надбанню професійних знань, є умовою творчого ставлення до професії, поліпшує пізнавальну активність, сприяє розвитку кругозору майбутнього фахівця. Професійний інтерес вважають одним з факторів успіху в професійній діяльності, чим більш особистість зацікавлена у виконанні роботи, тим краще будуть результати її праці. Отже, оцінювання рівнів сформованості професійних інтересів є важливим при визначенні професійної придатності.

Професійно-придатна людина орієнтується на професію, яка буде відповідати не тільки її інтересам, а й нахилам, де нахил – це стійка орієнтованість індивіда на певну діяльність. Доведено, що справжній нахил до професійної діяльності приводить до швидкого досягнення високих результатів, а хибний виявляється у споглядальному ставленні до чогось, незважаючи на активне захоплення і дає посередні результати. Тому при визначенні професійної придатності необхідним є оцінювання нахилів особистості.

Діагностування рівня розвитку мотивів, інтересів й нахилів людини дають можливість визначити сформованість професійної спрямованості особистості, що є важливим при визначенні професійної придатності майбутнього фахівця. Професійна спрямованість як важливий компонент професійної придатності, виступає системно утворюючою якістю особистості, що визначає її психологічний склад, характеризує систему найважливіших цільових програм людини, визначає смислову єдність ініціативної професійної поведінки. Саме в професійній спрямованості виражаються цілі, в ім'я яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних сторін діяльності.

Отже, проведений нами аналіз дає можливість виділити такі основні компоненти професійної придатності, зокрема: професійна обдарованість

(інтелектуальні здібності, професійно-важливі якості, специфічні здібності); професійна спрямованість (інтереси, мотиви, потреби й нахили); анатомо-фізіологічні особливості (фізичний розвиток, психомоторні й сенсорні властивості, особливості нервової системи); характерологічна цілісність і визначеність особистості (самовдосконалення, становлення образу «Я–професіонал», професійна ідентифікація і готовність до професійної діяльності.

4.3. Діагностика як засіб визначення професійної придатності в процесі прогнозування успішності оволодіння професією

Процес прогнозування успішності оволодіння майбутніми фахівцями професії вимагає одержання достовірної і надійної інформації в прийнятті рішення про їх професійну придатність. Професійна діагностика майбутніх фахівців проводиться з урахуванням пластичності психофізіологічної й психічної організації людини і тісно пов'язана з психологією, так як займається вивченням особистості, особливостями процесів та властивостей, які характерні для психіки та визначають придатність до виконання професійної діяльності.

Діагностування професійної придатності являє собою системну сукупність і порядок функціонування методологічних та інструментальних засобів, що забезпечують взаємозв'язок її основних компонентів: наукового – як частини психолого-педагогічної науки, що розробляє зміст діагностування, методи його реалізації; процесуально-описового – як алгоритму організації (модель, чітка структура сукупності форм діагностування) процесу визначення професійної придатності; процесуально-діючого – як систему педагогічних заходів (бесіда, інтерв'ю, анкетне та соціометричне дослідження).

Розрізняють чотири основних компоненти професійної діагностики: 1) психологічний – виявлення індивідуально-психологічних властивостей особистості; 2) психофізіологічний – виявлення та аналіз типологічних і різних психофізіологічних показників; 3) медичний – вивчення стану здоров'я і схильності до захворювання; 4) соціальний – виявлення нахилів, здібностей, професійної спрямованості, впливу сім'ї, оточення, умов життя та вибір професії.

У ході визначення професійної придатності діагностуванню підлягають типологічні особливості людини (сила, врівноваженість, рухливість нервових процесів); сенсорні якості (гострота зорової, слухової, тактильної чутливості); швидкість розпізнавання сигналів; сприймання предметів у статиці і динаміці; увага (концентрація, розподіл, переключення, стійкість); пам'ять (особливості, обсяг); мислення (аналіз, синтез, абстракція); емоційно-вольова сфера (емоційна стійкість, здатність до ефективної діяльності в екстремальних умовах тощо); особистісні якості (організованість, здатність до співробітництва, комунікативні якості, відповідальність). Отже, професійна діагностика спрямована на виявлення певних процесів та властивостей психіки особистості, які дають змогу проаналізувати наскільки людині підходить дана професія.

Діагностування особистості проводять за допомогою різних тестів та методик до яких пред'явлені певні вимоги методологічного характеру: по-перше, впровадження психодіагностичних методик, що спрямовані на виявлення й оцінку індивідуальних особливостей прояву психічних функцій; по-друге, психодіагностичні методики повинні бути гостро спрямовані на виявлення й оцінку саме тієї функції, яка підлягає діагностуванню, з максимально можливим виключенням інших, супутніх функцій; по-третє, будь-яка психодіагностична методика за складністю своєї робочої частини має бути доступною для кожного учня, який діагностується за її допомогою; по-четверте, широкий статистичний матеріал показників тестування за такими методиками має відповідати закономірності нормального розподілу величин; по-п'яте, методики мають забезпечувати надійне виявлення й оцінювання досліджуваної психічної функції, про що має свідчити висока позитивна кореляція основного і контрольного тестування особистості учня; по-шосте, оцінні показники методики повинні цілком виключати будь-яку можливість впливу на них суб'єктивної оцінки з боку дослідника, вони мають бути не залежними від його інтуїтивних та інших уявлень і ставлень до особистості, яка діагностується; по-сьоме, психодіагностичні методики повинні бути позбавлені прямої імітації реальної професійної діяльності.

Зазначимо, що визначення професійної придатності відбувається на вивченні штучно виділених та ізольованих якостей особистості, тому у процесі діагностування необхідно використовувати такий підбір методик діагностики, які уможливають як прогнозування загального розвитку людини так і прогнозування її професійної компетентності, що формується під впливом професійно значущих психологічних процесів на емоційно-вольову та мотиваційну сферу під час майбутньої професійної діяльності. Досконалість методик діагностування особистості забезпечує адекватну вірогідності результатів психологічного прогнозування і отримання прогностичної оцінки професійної придатності майбутнього фахівця.

Методики діагностування мають складати певний комплекс, який уможливає загальне оцінювання професійної придатності і охоплювати типову класифікацію психологічних властивостей особистості, зокрема це: методики діагностики пізнавальних здібностей (оцінювання здібностей сприйняття, пам'яті, уваги, інтелекту, креативності), діагностика спеціальних здібностей (музичних, акторських, технічних, ділових якостей), діагностика особистісних особливостей, діагностика самосвідомості, діагностика мотиваційної сфери, діагностика міжособистісних відносин. Для вирішення завдань професійної діагностики необхідним впровадження методик вивчення інтересів, схильностей, здібностей учнів та їх вікових особливостей.

Процес діагностування професійної придатності майбутніх фахівців набуває ефективності, як що впроваджена певна моделі цього процесу, яка забезпечує умови для ґрунтового вивчення індивідуального розвитку особистості. У системі професійного відбору модель процесу діагностування має становити певний алгоритм дій, що дозволять визначити опосередковану характеристику професійної придатності для групи осіб певної професії. Така характеристика професійної придатності уможливає об'єктивне оцінювання можливостей та схильностей учнівської молоді до опанування певного виду професії, що, у свою чергу, дозволить забезпечити успішність навчально-професійної адаптації майбутніх фахівців і оптимізувати темпи їх професійного становлення.

Моделювання процесу визначення професійної придатності ґрунтується на дослідженні майже усіх напрямів формування особистості, зокрема: розвивальні характеристики суб'єкта професійної діяльності (орієнтованість, спрямованість, професійно важливі якості, знання, вміння й навички, професійна компетентність тощо); розвивальні інтегральні характеристики особистості (інтереси, спрямованість, емоційна й поведінкова гнучкість тощо); стадії вікового психічного розвитку людини як суб'єкта праці з точки зору домінуючих її життєвих або професійних завдань; етапи професійного становлення особистості (оптація, профпідготовка, профадаптація, профмайстерність тощо); форми професійного становлення особистості (індивідна, особистісна, індивідно-особистісна) відповідно до форм психічної регуляції діяльності; динаміка професійного функціонування (адаптація, становлення, стагнація); стадії психологічної перебудови особистості (самовизначення, самовираження, самореалізація) у зв'язку з адаптивною поведінкою або розвитком особистості в професії. Відповідно до цього, процес діагностування професійної придатності дає змогу цілісно і якісно оцінювати здатність учня опанувати певну професію, визначати рівень розвитку його професійних схильностей у різних аспектах.

Модель діагностування професійної придатності учнівської молоді включає такі складові, а саме: встановлення анатомо-фізіологічних особливостей розвитку особистості; виявлення професійної обдарованості майбутніх фахівців; визначення їх професійної спрямованості; оцінювання характерологічної цілісності особистості.

Встановлення анатомо-фізіологічних особливостей розвитку особистості зумовлено наявністю професій, успішне оволодіння якими залежать від властивостей нервової системи людини. Невідповідність нервової системи людини вимогам професійної придатності може призвести до зривів, помилок, аварій. Категоричні оцінки професійної придатності можуть бути застосовані відносно таких анатомо-фізіологічних особливостей людини, як сенсомоторика, розпізнавання кольорів, швидкість переключення і коло розподілу уваги, швидкість реакції, сила м'язів, витривалість та інше. Професійна непридатність може зумовлюватися наявністю в структурі негативних рис особистості для даної

трудої діяльності (наприклад, емоційно-моторна нестійкість, розсіяна увага, схильність до не виправданого ризику тощо).

Виявлення професійної обдарованості майбутніх фахівців, згідно до запропонованої моделі, відбувається на підставі аналізу рівня розвитку інтелектуальних здібностей, наявності специфічних здібностей, які є професійно значущими для певного виду діяльності й оцінювання можливостей формування професійно важливих якостей особистості. Відомо, що для кожної професії існують свої критичні параметри інтелекту, люди з низьким інтелектом не зможуть успішно впоратися з певною професією. Професійна обдарованість визначається певним рівнем розвитку специфічних здібностей. Вважається, що наявність специфічних здібностей є вирішальним фактором для досягнення швидкого успіху в обраній сфері діяльності і уможливорює гарні результати відповідного навчання і придбання необхідного досвіду.

Професійна придатність не дається людині з її народженням, вона формується в процесі навчання і наступної професійної діяльності за наявності професійної спрямованості. Професійна спрямованість, у запропонованій моделі, визначається за результатами виявлення основних типів професійної мотивації, визначення потреб і нахилів учнів, встановлення наявності професійних інтересів у майбутнього фахівця. Так, визначення домінуючих професійних мотивів, врахування їх динаміки в процесі володіння професією дає можливість підвищити ефективність професійної підготовки та навчання, забезпечити становлення фахівця, що є особливо важливим у зв'язку з постійним збільшенням обсягу необхідних професійних знань та вимог до скорішого включення в професійну діяльність. Виявлення рівня професійної мотивації дозволяє визначити шляхи формування особистості-професіонала, а також скоротити адаптаційний процес входження молодого фахівця у професію. Професійний інтерес вважають одним з факторів успіху в професійній діяльності, чим більша зацікавленість особистість у виконанні роботи, тим кращим будуть результати її праці. Отже, оцінювання рівнів сформованості професійних інтересів є важливим у визначенні професійної придатності.

Відомо, що професійна придатність особистості до конкретної діяльності і

рівень успішності у професійній діяльності оцінюється характеристиками цілісної особистості та системними показниками властивостей особистості. Відповідно до цього, важливою складовою запропонованої моделі є оцінювання характерологічної цілісності особистості, що включає вивчення здатності до самовдосконалення і самоствердження, становлення образу «Я-професіонал», професійної ідентифікації майбутніх фахівців. Визначення характерологічної цілісності особистості дає можливість передбачити успіх самостійного вдосконалення професійних знань і умінь, що є запорукою професійної майстерності майбутнього фахівця, розкриття особистісних та професійних якостей, досягнення максимального співвідношення продуктивності життєдіяльності, становлення і трансляцію індивідуальності через результати праці. Відомо, що професійна ідентифікація і професійне самовдосконалення завершують формуванням індивідуалізованої теорії професійної поведінки, що забезпечує шляхи самореалізації особистості в контексті життєвого і професійного шляху. Таки риси характеру як моральна вихованість, відповідальність, єдність переконань, оригінальність, урівноваженість визначають характерологічну цілісність й визначеність особистості і підлягають оцінюванню у ході визначення професійної придатності.

Таким чином, модель процесу діагностування професійної придатності складає багатоаспектну систему, яка спрямована на цілісне вивчення особистості майбутнього фахівця і забезпечує змістовну повноту цього дослідження та ефективність процесуальної складової організації процесу. Впровадження моделі діагностування професійної придатності учнівської молоді забезпечує покращання результатів профорієнтації, сприяє оптимізації успішності навчально-професійної адаптації та зростанню темпів професійного становлення майбутніх фахівців.

Оцінювання професійної придатності має включати діагностування особистості, яке уможлиблює визначення типу її соціальної спрямованості, рівня розвитку мотивації, прогнозування формування професійно важливих якостей майбутнього фахівця. Відповідно до цього, необхідним є дослідження взаємозв'язки мотиваційних, когнітивних, операційних та афективних компонентів суб'єкта, підготовленість його індивідуально-типологічних властивостей до майбутньої

професійної діяльності. З цією метою за результатами діагностування аналізується тип характеру, темпераменту, волі, пам'яті, звичок (характерологічні особливості) особистості, досліджуються її потреби, інтереси, переконання, ціннісна орієнтація, мотиви, установки, система ставлення (спрямованість особистості). Найчастіше використовуються такі методики, як методика визначення професійного особистісного типу, опитувальник професійної переваги Кабардової, карта інтересів, методика вивчення схильностей Синявського і Федоришина, опитувальник Елерса для оцінювання мотивації досягнення мети. Наприклад, методика визначення професійного особистісного типу спрямована на вивчення типу соціальної спрямованості особистості. Оцінювання тесту відбувається на підставі вибору професій, що уможливорює визначення професійного особистісного типу майбутнього фахівця. За цією методикою виділяють шість типів особистостей: а) реалістичний тип – зорієнтований на сучасне, несоціальний, емоційно стабільний, розвинені математичні, невербальні здібності, віддає перевагу заняттям потребуючих моторної спритності, конкретності. Рекомендуються професії механіка; електрика; інженера; агронома; б) інтелектуальний тип – раціональний, аналітичний, незалежний, оригінальний, несоціальний, переважають теоретичні цінності, любить розв'язувати задачі на абстрактне мислення, інтелектуал, гармонійно розвинені вербальні і невербальні здібності, має схильності до наукових професій; в) соціальний тип – активний, потребує контактів, володіє соціальними вміннями, залежить від емоцій й думки людей, вирішує проблеми, вміє спілкуватися, володіє вербальними здібностями. Рекомендуються професії вчителя, лікаря, психолога; г) конвенціональний тип – практичний, стереотипний, конкретний, чітко структурує діяльність, не виявляє критичності, оригінальності, консервативний, залежний, слабо розвинені організаторські здібності, володіє математичними здібностями. Рекомендуються професії з ухилом на розрахунки та канцелярію; д) підприємницький тип – імпульсний, агресивний, здатний керувати, розв'язує питання з статусом й владою, володіє вербальними здібностями. Рекомендуються професії артиста; журналіста; завідувача; дипломата; директора; е) артистичний тип – оригінальний, емоційний, має уяву, інтуїцію, розвинуті моторні і

вербальні здібності, віддає перевагу творчим заняттям з музики, малювання, літературної творчості.

Опитувальник професійної переваги Кабардової визначає відношення суб'єкта діагностування до різних типів професії і дозволяє аналіз співвідношення мотиваційного (бажання), когнітивного (відношення) й практичного (вміння) компонентів. Виконуючи різні види діяльності, що характерні для шести типів професій, суб'єкт діагностування оцінює у балах власні бажання, відношення і вміння. За цією методикою виділяють наступні типи професій: людина – знакова система, людина – техніка, людина – жива природа, людина – художній образ, людина – людина, людина – нежива природа. Оцінювання психологічного тесту відбувається на підставі суми балів за кожною з шести шкал. Максимальна кількість балів вказує на схильність до професії, найближчі бали за декількома шкалами свідчать про не сформованість інтересів до видів діяльності.

Методику вивчення схильностей В.Синявського і Б.Федоришина використовують для визначення комунікативних та організаторських схильностей суб'єкта діагностування. За цією методикою пропонується 40 питань, на які суб'єкт діагностування має відповісти «так» чи «ні». Показник виявлення комунікативних й організаторських схильностей визначається за кількістю балів оцінювальної шкали.

Останні дослідження підтвердили виняткову роль загальних здібностей людини у досягненні успіху в різних видах професійної діяльності. Так, доведено, що людина з розвинутими загальними здібностями може успішно адаптуватись до більшості видів діяльності, а в умовах професійної діяльності – загальні здібності мають потенційну можливість перетворюватись на професійні, тобто спеціальні здібності.

Актуальність діагностування здібностей визначається, в першу чергу, великим практичним значенням цієї проблеми. Психодіагностика здібностей має виражену гуманістичну спрямованість, оскільки сприяє у виборі найбільш підходящим можливостям і схильностям людини професій, шляхів і засобів побудови навчання з урахуванням індивідуальних особливостей. Все це істотно впливає на формування позитивної фахової мотивації і задоволення працею, а, отже, і задоволення життям у

цілому. Методики діагностики рівня розвитку здібностей необхідні й для ранньої діагностики обдарованості дітей, виявлення в них творчих, музичних, художніх та інших здібностей.

Відомо, що здібності не тільки виявляються, але й створюються в діяльності. Дослідження розвитку здібностей стимулюється потребами в методах виявлення найбільше придатних осіб на ті або інші робочі місця. Це пов'язано з оптимізацією професійного становлення майбутніх фахівців і необхідністю відбору найбільш підготовлених і перспективних кандидатів на професії, й мінімального зменшення витрати на їхнє навчання і якнайшвидше включення їх у процес виробництва.

Прийнято виділяти загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності, наприклад, загальні розумові, забезпечують оволодіння різними видами знань і умінь, які людина реалізує в багатьох видах діяльності. Як і будь-які інші, ці здібності залежать від природних задатків, особливостей навчання і виховання. На відміну від загальних, спеціальні здібності розглядаються стосовно окремих, спеціальних сфер діяльності, що виражається в їхній класифікації за видами діяльності (математичні, художні, музичні і т. д.). У психології співвідношення загальних і спеціальних здібностей розуміється як співвідношення загального й особливого.

Основні положення теорії здібностей розвинулися і конкретизувалися в численних працях з вивчення загальних і спеціальних здібностей. Існує ряд тестів для діагностики цілком визначених фахових здібностей і ряд тестів загальних і різноманітних здібностей, найбільше відомими з яких є ОАТ і ОАТВ. Перші із згаданих вище тестів створювалися для потреб середньої школи і знайшли застосування у виявленні фахової орієнтації учнів. За задумом перших творців, вона повинна була включати вимір якостей, що мали б значення для продовження у вищій школі.

Діагностування професійної придатності включає п'ять рівнів діагностичної роботи з учнями: психофізіологічний рівень виявляє сформованість компонентів, які є складовими фізіологічної та психофізіологічної основи суб'єкта; індивідуально-психологічний рівень виявляє розвиток основних психологічних систем суб'єкта;

особистісний рівень виявляє специфічні особливості суб'єкта, його відміну від інших суб'єктів, що знаходяться на даному етапі розвитку; мікрогруповий рівень виявляє особливості взаємодії суб'єкта з іншими; соціальний рівень виявляє форми взаємодії суб'єкта з широкими спеціальними групами та суспільства в цілому.

Під час діагностування професійної придатності оцінюється ступінь значущості різних психічних властивостей і якостей особистості для ефективного виконання даної діяльності. Для цього, відповідно до проведеного опису професійних дій, визначаються властивості особистості, що забезпечують реалізацію кожної такої дії і визначають ступінь важливості різних психічних функцій для досягнення кінцевого ефекту трудового процесу; тривалість завантаження психічної функції протягом усього трудового процесу. Такий аналіз дозволяє одержати середню оцінку значущості кожної психічної функції в забезпеченні окремих робочих операцій і трудового процесу в цілому, необхідну для ранжирування функцій за ступенем їхньої необхідності у досліджуваній діяльності і формулювання вимог щодо професійно важливих якостей, функцій особистості. Але необхідно зазначити, що на оцінку індивідуальних властивостей суттєво впливає стан людини на момент діагностичного обстеження. Стан є одним із джерел похибки процедури діагностичного вимірювання. Невід'ємними ознаками будь-якого стану є його відносна нестійкість, короткочасність і зворотність. Стани більш динамічні і мінливі, ніж властивості (риси). Для вивчення станів, так само як і властивостей, використовується апарат кореляційного і факторного аналізу. Стан визначається як точка в багатомірному просторі і може бути представлений сукупністю певних інтенсивностей й декількох незалежних і якісно відмінних первинних станів: тривожності, депресії, стресу та ін. Найбільш суттєвими характеристиками стану є його системність і функціональність, яка забезпечує оптимальні умови для поточної діяльності, збереження здоров'я організму. На відміну від властивостей, які завжди можуть бути віднесені до певного рівня особистості, стани об'єднують всі рівні – від особистісного до конституційного і метаболічного. Так, наприклад, стан стресу або втоми супроводжується певними суб'єктивними хвилюванням і метаболічними реакціями. Отже, залежність

показника від зазначених факторів має, як правило, складний і опосередкований характер, який визначається активністю особистості, компенсаторними відношеннями між властивостями та індивідуальним стилем діяльності.

Доцільним, на нашу думку, є визначення і інших критичних зауважень щодо існуючих процедур визначення професійної придатності. Насамперед, це стосується традиційного застосування тестів на здібності на підставі яких складається прогноз майбутньої успішності претендентів при виборі визначеної професії. Психологи виходять з того, що наявність здібностей, що виявляються за допомогою тестів, визначає успіх у певному виді професійної діяльності. Але критика такого підходу пов'язана з декількома причинами. Наприклад, професійна придатність стала розглядатися як динамічне утворення, тобто властивість особистості, що формується в ході діяльності, а не дана споконвічно. На формування придатності до професії впливає величезна кількість чинників, і визначений рівень розвитку здібностей не є вирішальним серед них. Фахове становлення залежить від багатьох інших особливостей, таких, як мотивація, інтерес до професії, захопленість і любов до своєї справи. Важливе значення мають стосунки у колективі, де людина починає власну фахову кар'єру. Багато дослідників вказують на непорядну роль у виконанні багатьох тестів. Це сформувало негативне ставлення до тестування багатьох людей. Ці чинники взагалі не обраховуються під час тестування, але їх роль дуже велика і вони можуть зробити вирішальний вплив на формування профпридатності. Низький рівень розвитку здібностей далеко не завжди є перешкодою для оволодіння професією, оскільки відомі великі резерви розвитку професійно важливих функцій, компенсаторні можливості здібностей. Однієї і тієї ж ефективності праці можна домогтися за рахунок формування різних якісно своєрідних структур фахових здібностей.

Викликає критику застосування тестів для прогнозу фахової успішності, що зумовлено низькою прогностичністю практично всіх існуючих методів. Основний висновок у тому, що не виявлено ніякого зв'язку між оцінками за тестом і успіхами в професії. Кореляції в основному низькі, однаково часто зустрічаються позитивні і негативні їх значення. У цілому дослідники одержали коефіцієнт валідності,

близький до нуля. Набагато кращі результати утворюються при опорі на не загальний результат за тестом, а на тестовий профіль, що свідчить про визначену виразність окремих здібностей (наприклад, для бухгалтерів природним є велика виразність рахункових здібностей, для архітекторів - зорових, для інженерів - загальних інтелектуальних). Для профілів, отриманих при тестуванні представників визначених професій, характерні специфічні вершини і впадини, що свідчать про визначену виразність тих або інших здібностей. Таким чином, тести, що застосовуються в професійному відборі, не можуть прогнозувати фахову успішність людей. Проте, це не означає, що вони не можуть знайти свого застосування у діагностуванні професійної придатності. Сфера їх використання широкі, наприклад, для професійних консультації, професійної орієнтації, оптимального розподілу кадрів за робочими посадами тощо.

4.4. Особливості діагностичних методів і сучасні методики визначення професійної придатності в системі професійної орієнтації

У сучасній педагогіці існують два шляхи визначення професійної придатності, які базуються на основі різних підходів: за максимумом та за мінімумом. Для реалізації першого підходу необхідним є виявлення осіб з високим рівнем розвитку професійно важливих якостей особистості, тобто відбір за найбільш відповідними якостями, що не враховує потенціал розвитку, який існує в осіб із зниженими (але в межах фахових вимог) показниками. Другий підхід, за мінімумом, полягає у визначенні ознак професійної непридатності та, на цій основі, виявленні кола осіб, що є прогностично неперспективними у плані професійної успішності. Це дозволяє вчасно переорієнтувати їх на інший фах, що більше відповідає їх особистісним якостям. Такий підхід уможливорює більш чітко означити прогностично перспективних учнів та запропонувати напрями розвитку професійно значущих якостей для осіб із зниженими показниками професійної придатності до професії. Підхід за мінімумом є не менш ефективним, а ніж перший підхід за максимумом, оскільки виявлення осіб з надто низькими показниками рівня професійно важливих якостей дає можливість вірогідно прогнозувати їх

малоефективну професійну діяльність, пов'язану з великою кількістю професійних помилок та знижену успішність під час навчання, а також своєчасно рекомендувати їм напрям саморозвитку або переорієнтації на інші професії.

Проведена таким чином диференціація кандидатів на навчання з метою визначення мінімальної кількості особистісних якостей, відсутність яких робить людину непридатною для оволодіння професією, сприяє підвищенню ефективності підготовки фахівців, оскільки уможливорює навчання тих осіб, які прогностично спроможні успішно засвоїти та кваліфіковано застосовувати весь комплекс професійних знань та вмінь у професійній діяльності.

Процес професіографії уможливорює виявлення особливостей професійної діяльності фахівця, обґрунтування вимог до його професійно важливих психологічних якостей, які входять в психограму професії. Отже, вихідним пунктом для дослідження професійної придатності є професіограма, і зокрема психологічна її частина – психограма.

Виявлення індивідуальних особливостей і перспектив розвитку особистості при оцінюванні професійної придатності відбувається за допомоги методів психодіагностики. Психодіагностика це інструментарій оцінювання і вимірювання індивідуально-психологічних особливостей особистості, які відбуваються при зміні соціального оточення й життєдіяльності людини.

Психодіагностичний метод має три основні аспекти, які практично охоплюють всю множину діагностичних процедур для оцінювання професійної придатності, зокрема: об'єктивний, суб'єктивний і проєктивний. Об'єктивний аспект забезпечується результатами діагностування, яке відбувається на підставі результативності і успішності здійснення діяльності. Тобто, суб'єкт оцінювання, отримавши відповідне завдання або декілька завдань, починає інтенсивно працювати, а за суб'єктом проводиться спостереження. Спостереження може проводитися в відкритій або скритій форми. При відкритому способі оцінювання проводяться у формі тесту. При скритій формі суб'єкт не здогадується про кінцеву мету перевірки. Він прагне досягнути позитивного результату в певному напрямі (наприклад, запам'ятати найбільшу кількість показників), психолога цікавить зовсім

інший аспект (які дані та з якої галузі запам'ятав суб'єкт дослідження). Суб'єктивний аспект забезпечує спрямування процесу діагностування на вивчення основних відомостей, які про себе повідомляє суб'єкт. Це самоопис особливостей особистості або спостереження за поведінкою суб'єкта в певних ситуаціях. Проективний аспект – діагностують на підставі аналізу особливостей взаємодії зі зовнішньо нейтральним, безособистісним матеріалом, який стає об'єктом проекції. Суб'єкт дослідження повинен повідомити, які відчуття, почуття, спонукання викликають у нього запропоновані завдання.

Основна особливість психодіагностичного методу – його вимірювально-випробувальна скерованість, за рахунок якої досягається кількісна й якісна кваліфікація явища, що вивчають. Це можливо в результаті виконання відповідних вимог, зокрема: стандартизація інструментів замірів, в основу яких покладено поняття норми, оскільки індивідуальну оцінку, наприклад, успішність виконання того чи іншого завдання можна отримати тільки шляхом зіставлення з результатами інших суб'єктів дослідження; надійність та валідність інструмента заміру, а також регламентація процедури обстеження, виконання інструкції, чітко визначені способи пред'явлення стимулюючого матеріалу, невтручання в діяльність суб'єкта діагностування.

За класифікацією О.Леонтьєва, всі професії, підрозділяються на біономічні (природа), технічні (техніка), сигномічні (знаки), артономічні (художні образи) і соціономічні (взаємодія людей) [21]. Для професій біономічного типу важливим є: розвинута уява, наочно-образне мислення, гарна зорова пам'ять, спостережливість, здатність передбачати й оцінювати мінливі природні фактори; оскільки результати діяльності виявляються після досить тривалого часу, фахівець повинний мати терпіння, наполегливість, повинний бути готовим працювати поза колективами, іноді у важких погодних умовах, у бруді тощо.

Для опанування технічних професій необхідно: гарна координація рухів; точне зорове, слухове, вібраційне і кінестетичне сприйняття; розвинуте технічне і творче мислення й уява; уміння переключати і концентрувати увага; спостережливість.

Сигномічні професії вимагають від фахівців: гарну оперативну і механічну

пам'ять; здатність до тривалої концентрації уваги на відверненому (знаковому) матеріалі; гарний розподіл і переключення уваги; точність сприйняття, уміння бачити умовні знаки; посидючість, терпіння; логічне мислення.

Більшість професій артономічного типу пов'язано зі створенням, проектуванням художніх творів (письменник, художник, композитор, модельєр, архітектор, скульптор, журналіст, хореограф); відтворенням, виготовленням різних виробів за зразком (ювелір, реставратор, гравер, музикант, актор); розмноження художніх творів у масовому виробництві (майстер по розпису порцеляни, шліфувальник по каменю і кристалю, маляр, друкар). Психологічні вимоги до фахівців цього типу: художні здібності; розвинуте зорове сприйняття; спостережливість, зорова пам'ять; наочно-образне мислення; творча уява; знання емоційного впливу на людей.

Для соціономічного типу важливо: уміння легко вступати в контакт із незнайомими людьми; прагнення до спілкування; стійке гарне самопочуття при роботі з людьми; доброзичливість, чуйність; витримка; уміння стримувати емоції; здатність аналізувати, розуміти наміри і настрої інших людей, здатність розумітися у взаєминах між людьми, уміння улагоджувати розбіжності, уміння слухати, враховувати думку іншої людини; здатність володіти мовою, мімікою, жестами; розвита мова, здатність знаходити загальну мову з різними людьми; уміння переконувати людей; акуратність, пунктуальність, зібраність; знання психології людей.

Вітчизняні та зарубіжні дослідники розробили достатній обсяг методик, що дозволяють оцінити досліджувані якості під різними ракурсами і на різних рівнях. Наприклад, об'єктивні методики, засновані на уявленні про можливість вимірювання результативності, способу і особливостей виконання діяльності людини. Зокрема, тести особистості, які призначені для виявлення і оцінювання особливостей ментальних здібностей або інтелекту. Їх поділяють на тести дії (цільові особистісні тести) і ситуаційні тести, за якими оцінюють прийняття рішення суб'єктом в професійних ситуаціях. До тестів дії (цільових особистісних тестів) зараховують: тест структури інтелекту (Р.Амтхауер), модифікація – «Методика

дослідження особливостей мислення» (МІОМ); «Прогресивні матриці Равена» (Дж.-К.Равен) – оцінювання особливостей і рівня інтелекту; «Візуально-моторний гештальт-тест» – оцінювання зорово-моторної координації (Л.Бендер); «Тест візуальної ретенції» – оцінювання зорової пам'яті (А.Бентон); «Тест Виготського-Сахарова» – оцінювання формування понять в дітей і методик, призначених для оцінювання пам'яті дорослих (Л.Виготський; Л.Сахаров); «Шкала пам'яті Векслера» – (Векслер); «Коректурна проба» – оцінювання концентрації і стійкості уваги (Б.Бурдон); «Тест пам'яті Мейлі» – оцінювання зорової, слухової пам'яті (Мейлі); «Шкала оцінки Озерецького» – оцінювання рухових умінь і окремих компонентів моторики (М. Озерецький); тест «Спіраль» – оцінювання рухових функцій; тест «Линеограмми» – оцінювання перемикання уваги, пластичності розумових функцій; «Складна реакція з вибором» (СРВ) – оцінювання уваги, короткочасної пам'яті, комбінаторних здібностей, що визначає здатність до абстрагування; тест «Комбінаторні здібності»; тест «Кількісні відношення» – оцінювання логіко-математичних здібностей; тест «Встановлення закономірностей» – оцінювання уваги, пам'яті, логічного мислення; тест «Узори» – оцінювання уяви; тест «Фігури» – оцінювання образної пам'яті; тест «Червоно-чорні таблиці» – оцінювання переключення уваги; тест «Переплутані лінії» – оцінювання стійкості уваги; тест «Сенсорно-моторна координація»; тест «Інформаційний пошук» – оцінювання короткочасної пам'яті, уваги; тест «Слухомовна пам'ять»; тест «Словник» – дослідження індивідуального тезауруса, кругозору досліджуваних; тест «Умовиводи» – оцінювання логічного мислення; тест «Компаси» – оцінювання просторової уяви.

До ситуаційних тестів належать методика «Дилема вибору» (Н.Коган, М.Воллелч), за якою оцінюють стратегію поведінки суб'єкта діагностування і прогнозують його стиль прийняття рішення на основі вибору і опису ним 12 життєвих ситуацій; «Метод послідовної динамічної оцінки» – МПДО (Б.Шведін); автоматизовані діагностичні ситуаційні ігри «Тест», «Ритм», що складаються із семи субтестів, що оцінюють стан, інтелект і результативність специфічної гри (І.Носе, Є.Суслов).

Тести інтелекту призначені для оцінювання рівня розвитку ментальних здібностей, інтелекту суб'єкта. Ці методики охоплюють тести здібностей, тести досягнень і критерійно-орієнтовані тести.

До тестів здібностей належать: «Шкала вимірювання інтелекту Векслера» – WAIS (Д.Векслер); «Тест культурно-вільного інтелекту» – СИТ (Р.-Б.Кеттел); «Психологічні профілі Россолімо» (Г.Розсолімо); «Шкала розумового розвитку Стенфорд-Біне» (Л.Термен) для вимірювання коефіцієнта розумової здатності; «Батарея тестів загальних здібностей» – ОАТВ.

Тести досягнень є найпоширенішими, основною метою цих методик є оцінювання досягнутого рівня компетентності у певній галузі. Ця група методик охоплює тести «Арифметичний рахунок», за допомогою якого досліджуються арифметичні здібності; «Шкала приладів», що оцінює ступінь орієнтованості за показаннями приладів; «Координати», що дає змогу виявити і оцінити операторські вміння та навички просторової орієнтації.

Критерійно-орієнтувальні тести є нечисленною групою психодіагностичних засобів, що допомагають виявляти рівень сформованості пізнавальної структури особистості у зіставленні з деяким об'єктивним (навчальним або діяльнісним) критерієм. Ступінь сформованості дії відображається у результатах розв'язання стимулюючих завдань. Такими методиками можна вважати: тести вивчення інтелектуальних здібностей, що складаються з чотирьох субтестів – «Аналіз рельєфу місцевості», «Аналіз емоційного стану за мімікою обличчя», «Аналіз газетних політичних текстів» і «Оволодіння порядком та правилами віддачі наказів» (І.Жильников); тест «Визначення здібності до навчання» – ОСО (І.Носе); тест-технологія «Семантичний аналіз діяльності» – САД (І.Носе), що дає змогу вимірювати характеристики психічної діяльності людини у процесі навчання; «Тест адекватних характеристик об'єкта» – ТАХО (І.Носе).

Характеристика суб'єктів діагностування за даними об'єктивних тестів визначається з огляду на особливості проведення дій і досягнення певної норми або критерію. Оцінку особливостей дії отримують шляхом порівняння результату дій або темпу виконання специфічної діяльності з встановленим еталоном, який має

відомі характеристики. Оцінювання рівня дій здійснюється через порівнювання результату з нормативними критеріями. Відповідно до цього, методики містять завдання, що відображають цілісну структуру досліджуваної діяльності. Рівень розвитку суб'єкта (рівень уміння, навичок, функції) оцінюються за кількістю розв'язаних завдань або виконаних дій за одиницю часу.

Важливим методом визначення професійної придатності є анкетування з використанням особистісних опитувальників. Особистісні опитувальники прості в застосуванні, хоча деякі мають відносно низьку надійність і валідність. Наприклад, для визначення особливості характеру людини використовують характерологічні опитувальники: «Мінесотський багатоаспектний особистісний опитувальник» – MMPI (С.Хатуйей, Дж.Маккінлі); «Тест гумористичних фраз» – ТГФ – оцінювання особистісних особливостей людини, пов'язаних із розумінням гумору (А.Шмелев, В.Болдирєва); «Опитувальник самоствавлення» – дослідження комплексу факторів самоствавлення (В. Столін); «Особовий опитувальник Айзенка» – ЕРІ-63; ЕР-69 (Г.-Ю.Айзенк, С.Айзенк); «Характерологічні акцентуації особистості і нервово-психічна нестійкість» (Д. Шпаченко); багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А.Маклаков, С.Чермянін); «Опитувальник саморозкриття» (С.Джурард); «Опитальник Кейрсі» – оцінювання типових способів поведінки і особистісних характеристик; «Психодіагностичний тест» (ПДТ) (розроблений на основі MMPI, 16-PP) (В.Мірошників, Л.Ямпольський); «Анкета прогноз» (А.Баранів, С.Чермянін); «Опитувальник Стреляу» (Я.Стреляу, адаптація МДУ) – визначення типу темпераменту.

При визначенні професійної придатності необхідним є дослідження мотиваційної сфери людини. Для цього використовуються опитувальники мотивацій: «Опитувальник потреби в досягненні» – оцінювання особливостей мотивації досягнення (Ю.Орлов); «Шкала мотивації досягнення» (Т.Гесьме, Р.Нігард); «Шкала досягнень з перевагою ризику» (А.Мехрабіан); «Опитувальник Херманса» – оцінювання мотивації (Х.Херманс); «Диференціально-діагностичний опитувальник» – ДДО – оцінювання спрямованості особистості (Є.Климов); «Особистісний орієнтаційний опитувальник», модифікації – «Особистісна

спрямованість», «Ціннісні орієнтації особистості», «Орієнтувальна анкета» (М.Басе; адаптація В.Смекал, М.Кучер); «Шкала оцінки мотивації до досягнення мети» (Т.Елерс); «Методика оцінки мотивації до уникнення невдачі» – самозахист (Т.Елерс; адаптація М.Котик); «Опитувальник мотивації схвалення» (Д.Краун, Д.Марлоу, адаптація: В.Маріщук); «Методика для вимірювання мотивації афіліації» (А.Мехрабіан); «Методика діагностики ціннісних орієнтацій» (М.Рокич); «Особистісний опитувальник мотивації» (Б.Кулагін).

Для оцінювання професійної придатності за емоційно-вольовими якостями використовують опитувальники: «Шафи вияву тривожності» – MAS (Ж.Тейлор); «Шкала локус-контролю» – Locus Control Scale (Дж.Роттер); «Опитувальник рівня суб'єктивного контролю» – РСК (Є.Бажин, О.Голинкіна, О.Еткінд); «Тест-опитувальник суб'єктивної локалізації контролю» – СЛК (С.Пантелєєв, В.Столін); «Опитувальник вольового самоконтролю» – ВСК (А.Зверков, Е.Ейдеман); «Методика дослідження комунікативної особистісної тривожності» – КОТ; «Шкала реактивної і особистісної тривожності» – ШРОТ (Ч.Спілбергер, адаптація: Ю.Ханін); «Тест диференціальної самооцінки функціонального стану» – САН (В.Доскін, Н.Лаврентєва, П.Мірошников, В.Шарай); «Опитувальник самооцінки емоційного стану» (А.Весман, Д.Рікс); «Методика дослідження ставлення до себе» – Q-сортування; «Методика оцінювання впевненості у собі» (С.Рейзас); «Тест-опитувальник самоставлення» – ПСС (В.Столін, С.Пантелєєв); «Шкала ризику» – RSK – оцінювання тенденції до ризику в умовах фізичної небезпеки (Г.Шуберт).

Для дослідження таких якостей особистості, як товариськість, уміння організовувати і керувати людьми, а також міжособистісних стосунків у групі використовують опитувальники оцінювання комунікативних якостей: «Комунікативні та організаторські схильності» – КОС (В.Синявський, В.Федорошин); «Загальна здатність до управлінської діяльності» – ЗЗУД (Л.Кудряшова); анкета «Міжособистісна діагностика стилю взаємодії» – МДСВ, або «Оцінювання типів реагування у конфліктних ситуаціях» (К.Томас); «Оцінювання ціннісно-орієнтаційної єдності» – оцінювання ціннісно-орієнтаційної єдності як міри подібності оцінок (А.Петровський); опитувальник «Методика соціально-

психологічної самоатестації колективу» (Р.Немов); «Методика для вивчення соціально-психологічного клімату первинного виробничого колективу» (А.Лутошкін); «Експрес-методика діагностики соціально-психологічного клімату» (А.Шалито, О.Михалюк); «Методика діагностики соціально-психологічного клімату» (Б.Паригін); «Методика оцінювання психологічної атмосфери у групі» (Ф.Фідлер, адаптація: Ю.Ханін); «Методика оцінювання задоволеності від належності до групи» (А.Головановський); «Опитувальник задоволеності працею» (В.Захаров); «Опитувальник для вивчення привабливості праці» – ППР-1 (В.Снетков); «Методика оцінювання задоволеності груповим членством» (Р.Кричевський, М.Смір'янова); «Методика міжособистісної діагностики» (Т.Лірі, Р.Лафорж, Р.Сакзек); «Методика діагностики виробничого конфлікту» (С.Шуркін); «Соціометрія» (Дж.Морено).

При визначенні професійної придатності останнім часом актуальності набувають використання проєктивних методик. Психологічне вимірювання із застосуванням проєктних методик здійснюється на основі інтерпретації результатів діяльності суб'єкта діагностування за допомогою слабо структурованого стимулювального матеріалу, який людина доповнює, проєктуючи таким чином свою особистість. Існує кілька видів проєктивних методик: конститутивні, конструктивні, інтерпретаційні, катартичні, експресивні, імпресивні, адитивні, семантичні. Так, конститутивні проєктивні методики передбачають структурузацію, оформлення стимулів і надання їм певного значення. До конститутивних методик належать: «Словесний тест асоціації» (стимул-слово – асоціація-слово) (Ф.Гальтон); «Тест Роршаха» – проєктування особистості через бачення образів у нечітких чорнильних плямах (Г.Роршах); «Тест аранжування картин» – розташування картинок у певній послідовності і складання розповіді (С.Томкінсон); тест «Словник» – дослідження індивідуального тезауруса і світогляду. Конструктивні проєктивні методики спрямовані на створення з оформлених деталей осмисленого цілого, ними є: «Тест Світу» (М.Ловенфельд); «Q- класифікація» – дослідження уявлень про власне Я і оточуючих людей – сортування карток із рисами за близькістю до рис оцінюваного обличчя (В.Стефансон). Інтерпретаційні проєктивні методики пропонують

прокоментувати будь-яку подію або ситуацію. До таких методик належать: «Тест тематичної апперцепції» – ТАТ (Х.Морган, Г.-А.Мюррей); тест «Склади картину-історію» – MAPS (Е.Шнейдман); «Тест тривимірної апперцепції» (Д.Твічел-Ален); «Тест (техніка) об'єктних відношень» (Філіпсон); «Тест на інтуїцію» (Е.Френч); «Символічний тест аранжування» (Т.Кан); «Проективні картинки» (Шкфорд); «Методика керованої проєкції» – дослідження особливостей самоставлення (В.Столін). Катартичні проєктивні методики передбачають здійснення ігрової діяльності в організованих умовах. Однією із катартичних методик є психодрама Дж.Морено. Прикладами таких методик є: «Відкрий себе через музику» (призначена для визначення того, як вперше прослуханий твір впливає на дитину, які почуття, емоції, переживання у неї викликає); Тест «Неіснуюча тварина» (М.Друкаревич), у якому пропонується намалювати невідомого звіря, що дає змогу оцінити особистість. Сутність експресивних проєктивних методик полягає у створенні малюнків на вільну або задану тему: комплекс графічних тестів, створених на основі досліджень Г.Ріда і типології К.Юнга; «Малюнок людини» (Ф.Гудінаф; модифікація Д.Харріса); «Тест-мозаїка Ловенфельда» (М.Ловенфельд); «Малюнок сім'ї» (В.Вулф); тест «Дім – Дерево – Людина» (Дж.Бак); «Малюнок людини» (К.Маховер); тест «Дерево» (К. Кох); «Графічний тест Аронсона» (Е.Аронсон); тест «Конструктивний малюнок людини з геометричних фігур» (Е.Махоні, А.Лібін). Імпресивні проєктивні методики ґрунтуються на виявленні переваги одних стимулів над іншими. До таких методик зараховують «Тест Сонди» і «Тест вибору кольору Люшера» (М.Люшер). Адитивні проєктивні методики визначають техніку аналізу процесу завершення речення, розповіді, історії або ситуації, наприклад: «Інсайт-тест» (Е.Саржент); тест «Завершення речення» (А.Пейн); тест «Рука» (Б.Брайклін, З.Піотровський, Е.Вагнер); «Багатомірний малюнковий тест» – MDDT (Р.Бліх). Семантичні проєктивні методики спрямовані на виявлення емоційного ставлення людини. До цієї групи належать: «Семантичний диференціал» – СД (Ч.Осгуд); «Техніка репертуарних решіток Келлі» (Г.Келлі); «Метод семантичного радикала» (А.Лурія, О.Виноградова); «Невербальний семантичний диференціал» (Ч. Осгуд); «Окремі семантичні диференціали» (Дж.Керрол, М.Уїш); «Метод класифікації» –

«сортування» (Дж.Міллер); «Метод суб'єктивного шкалювання» (Р.Вудворс, Г.Шлосберг).

Зазначені методи дають можливість глибокої, якісної, описової характеристики оцінювання особистості. З метою вибору найбільш адекватних і виключення малоінформативних методик застосовують різні методи одновимірної і багатовимірної статистики. Проводиться розробка алгоритму (вирішального правила) оцінки професійної придатності. Найбільш часто для цих цілей використовують множинний регресійний аналіз, заснований на зв'язках психофізіологічних властивостей з «зовнішніми критеріями», під якими розуміються якість і успішність навчання або професійної діяльності. Підсумком цієї роботи має стати обґрунтування необхідного і достатнього набору психодіагностичних методик, що дозволяють з достатньою ймовірністю прогнозувати професійну придатність кандидата.

Вивчення досвіду професійного відбору свідчить про доцільність та економічну рентабельність визначення професійної придатності. Так, у Франції жодна молода особа від 18 років не може бути прийнята на роботу без сертифіката профорієнтації, у якому вказується його професійна придатність або непридатність до виконання певного виду робіт. У Великобританії близько тисячі агенцій по працевлаштуванню визначають професійну придатність. У США професійних відбір щорічно проходять у рекрутських центрах. Обраховано, що один долар вкладений у професійний відбір приносить тисячу доларів прибутку. Статистика свідчить, що близько половини аварій на виробництві відбувається через людський фактор. З них 7% – через недостатню кваліфікацію працівників (незважаючи на здобуту освіту та систему підвищення кваліфікації персоналу); 15-20 % – через недостатній рівень розвитку особистісних здібностей людини для виконання функціональних обов'язків на робочому місці. Оскільки значний відсоток травматизму припадає на сукупність психофізіологічних характеристик, необхідно вчасно їх діагностувати й при можливості корегувати. Відомо, що на підприємствах, де користуються дані про професійну придатність, до мінімуму зводиться «людський фактор» і виробничий травматизм зменшується від 40 до 70 %. Використання висновків діагностування

професійної придатності забезпечує скорочення плінність кадрів, які непридатні для виконання певного виду робіт в 4 рази; запобіганню аварійності технічних систем через помилки персоналу з 40 % до 70 %; підвищення надійності роботи системи управління до 25 %; скорочення витрат на навчання до 40 %.

Як правило, за результатами професійного відбору виноситься один з таких висновків:

- 1) рекомендується в першу чергу – перша категорія професійної придатності (повністю відповідає висунутим вимогам навчання або діяльності);
- 2) рекомендується – друга категорія професійної придатності (в основному відповідає висунутим вимогам);
- 3) рекомендується умовно – третя категорія професійної придатності (частково відповідає висунутим вимогам);
- 4) не рекомендується – четверта категорія професійної придатності (не відповідає висунутим вимогам).

Особи, які мають четверту категорію професійної придатності, до навчання або професійної діяльності не допускаються. Особи, які мають третю категорію – допускаються при відсутності необхідного числа кандидатів.

Висновки про професійну придатність людини мають містити певну частину врахувань коефіцієнту професійного навчання або міру професійної кваліфікації. При визначенні професійної придатності людини завжди має бути елементи прогнозу, тобто допустимий рівень подальшого виявлення її здібностей. Процес прогнозування є необхідним завданням професійного відбору і тому при визначенні професійної придатності виокремлюють такі поняття як «діагностика» і «прогнозування» здібностей. Первинною є діагностична інформація, яка вимагає спеціального опрацювання, аналізу й узгодження і тільки після цього її можна інтерпретувати і подавати у формі прогнозу здібностей до відповідного виду професійної діяльності.

Прогнозування успішності професійної діяльності – це формування прогнозу щодо аргументованого ймовірнісного висновку про індивідуальну поведінку в майбутньому. Для наукового обґрунтованого формування прогнозу необхідно

розробити систему прогнозування успішності професійної діяльності, яка охоплює такі етапи: 1) психологічне вивчення професійної діяльності; 2) підбір і розроблення методів отримання інформації; 3) розроблення критеріїв; 4) опрацювання правил перетворення первинної інформації в інтегровальну діагностичну оцінку; 5) визначення валідності системи прогнозування діяльності.

Останнім часом в професійній діагностиці досліджується поняття психологічна придатність до професії. Про психологічну придатність до професії можна судити за двома критеріями: успішному оволодінню професією і задоволенням людини своєю працею. Ці критерії відносні і суб'єктивні, але уможливають обґрунтування психологічної характеристики професійної придатності. На думку дослідників, необхідним є створення такої структурно-функціональної системи психологічних основ професійної підготовки, що дозволить максимально наблизити особистість до вимог професії, а, через систему ставлень (мотивів, поглядів тощо), «підлаштувати» її під професію. Основною концептуальною особливістю системи є те, що вона включає у себе не тільки інформацію, котра сприймається у певний момент, а й попередній досвід людини, що знаходиться в пам'яті і свідомості людини у формі уявлень. Структурно-функціональна система психологічних основ підготовки – це схематичний опис структури психологічних основ підготовки та її функцій, в якій буде відображатись системно-логічне поєднання наявних теоретико-методологічних основ, особливостей професійної діяльності, вимог практики до особистості та сформованого на цій основі уявлення щодо структури та змісту психологічних основ підготовки. Структурними елементами системи психологічних основ професійної підготовки є: система професійно важливих якостей фахівця, визначена на основі вимог діяльності до його особистості; ієрархія мотивів до навчання та майбутньої професійної діяльності, що розкриває ставлення щодо неї; рівень психологічної готовності; рівень психологічної придатності особистості до професії; психологічні особливості процесу підготовки; психологічне супроводження навчально-виховного процесу у професійних навчальних закладах.

Таким чином, особливостями процесу діагностування професійної

придатності майбутніх фахівців в системі професійної підготовки є: достатніх обсяг використання методик, що дозволяють оцінити якості особистості на різних рівнях індивідуальної динаміки розвитку з адекватним вибором тих, які ґрунтуються на методах одновимірної і багатовимірної статистики; розробка алгоритму (вирішального правила) оцінки професійної придатності на основі множинного регресійного аналізу, заснованого на зв'язках психофізіологічних властивостей особистості з зовнішніми критеріями якості і успішність навчання або майбутньої професійної діяльності; формування прогнозу щодо аргументованого висновку про професійну придатність майбутнього фахівця на основі системи прогнозування успішності професійної діяльності, яка охоплює етапи психологічного вивчення професійної діяльності, підбір і розроблення методів отримання інформації, розроблення критеріїв оцінювання і отримання інтегративної діагностичної оцінки, визначення валідності системи прогнозування діяльності; впровадження структурно-функціональної системи психологічних основ підготовки, в якій буде відображатись системно-логічне поєднання наявних теоретичних і методологічних основ, особливостей професійної діяльності, вимог практики до особистості та сформованого на цій основі уявлення щодо структури та змісту психологічних основ підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К. Абульханова-Славская – М.: Наука, 1980. – 336 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. учеб. пособ. для вузов. – М.: ПЭР СЭ, 2001. – 511 с.
Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. – СПб.: Питер, 1999. – 528с.
3. Вітковська О.І. Професійне самовизначення особистості і практичні аспекти професійної консультації. Монографія. – К.: Науковий світ, 2001. – 91 с.
4. Выготский Л.С. Проблемы психического развития ребёнка: хрестоматия / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1977. – С. 409-415.
5. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы / К.М. Гуревич – М.: «Наука», 1970. – 450 с.
6. Гулякина В.В. Групповые нормы и ценности как факторы самоопределения личности старшеклассников: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук / В.В. Гулякина. – Курск, 2000. – 22 с.
7. Денисов В.Г. **Человек** и машина в системе управления / В. Денисов – М.: «Знание», 1973. – 69 с.

8. Збірник нормативних, інструктивних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян. – К., 1997р. – 136 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
10. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – М.: Академия, 2004. – 304с.
11. Корольчук М. С. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
12. Лучшие психологические тесты для профотбора / Под ред. А.Ф. Кудряшова. – Петрозаводск, 1992. – 184с.
13. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
14. Лук'янчук А. М. Розвиток професійної ідентичності майбутніх педагогів в умовах поза навчальної роботи: навчальний посібник / А. Лук'янчук. – БЦФ ТОВ «Дельфін», 2007. – 93 с.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова – М.: Педагогика, 1996. – 256 с.
16. Маслоу А. Самоактуализация //Психология личности: Тексты / А.Маслоу – М., 1982. – С. 108-117.
17. Мей Р. Искусство психологического консультирования / Р.Мей – М.: Независимая фирма «Класс», 1994. – 144 с.
18. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. – М.: Изд-во МГУ, 1988. – 538 с.
19. Павлютенков Є.М., Крижко В.В. Орієнтування на життєву компетенцію людини. Школа життєтворчості особистості: Науково-методичний збірник / Є. Павлютенков – К., 1995. – 335 с.
20. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности: учеб. пособие / Под общ. ред. В.А. Бодрова.– М.: ПЕР СЭ, 2003. – 360 с.
21. Психологічна діагностика: проблеми і дослідження / Під заг. ред. К. М. Гуревича. – М., 1981. – 232 с. (рос. Мов.)
22. Собчик Л.М. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики /Л.М. Собчик. – СПб. : Речь, 2008. – 624 с.
23. Столяренко Л.Д. Основы психологи / Л. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 736с.
24. Стратегії реформування освіти в Україні: Рекомендації освітньої політики. – К.: «К.І.С.», 2003. – 296 с.
25. Татаурова-Осика Г. П. Технологія визначення професійної придатності та професійно важливих якостей особистості / Проблеми сучасної психології [зб. наук. праць КПНУ ім. І. Огінка, Ін-т психології ім. Г. Костюка НАПН України] /Г.П. Татаурова-Осика – Вип.6. Ч. 2., 2009. – С. 279-282.
26. Управление процессом приёма студентов в педагогический вуз./ сост. Е.П. Шастина. – М.: МГПИ, 1990. – 340 с.
27. Шевцова В.М. Методология разработки критериев профессионального отбора по психофизиологическим показателям / В.М. Шевцова //Український журнал з проблем медичинської праці. – 2006. – № 2. – С. 51-62.

РОЗДІЛ 5. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ НАВЧАННЯ ЗА ТЕХНОЛОГІЧНИМ НАПРЯМОМ

5.1. Професійна орієнтація школярів як соціально-педагогічна проблема

Розвиток ринкових відносин в Україні, реформування та модернізація системи освіти у контексті європейської інтеграції та приєднання до Болонського процесу – усе це сприяє оновленню ринку освітніх послуг та ринку праці, що перебувають у тісному взаємозв'язку. Зміни умов, змісту і засобів праці потребують функціонування довготривалої та динамічної системи професійної орієнтації, що виступає складовою неперервної освіти. У кінці XX – на початку XXI ст. при розбудові незалежної України з'явилася можливість по-новому підійти до проблеми підготовки особистості щодо професійного самовизначення, повною мірою враховуючи психофізіологічні можливості, інтереси її та країни. Але високий рівень безробіття серед молоді на сучасному етапі, плінність кадрів, незадоволеність значної кількості людей своєю спеціальністю свідчать, що питання вибору професії підростаючим поколінням не можна вважати вирішеним.

На сьогодні виникла потреба в нових технологіях профорієнтаційної роботи, заснована на індивідуальному підході до особи учня, його своєрідності і таланті. У зв'язку з цим, однією з основних вимог реалізації такого підходу повинна бути діагностика, вивчення індивідуальних психофізіологічних особливостей учня, його інтересів, схильностей, здібностей.

Методи і форми профорієнтаційної роботи повинні бути розраховані не на абстрактного, а на конкретного учня, направлені на активізацію його особистісних якостей, вироблення самостійної позиції у виборі професії. Звідси важлива задача – виявлення комплексу показників, що визначають здібність (готовність) до свідомого професійного самовизначення, уміння визначати формулу професії і співвідносити її з «Власним-Я»

Завершальним етапом психологічної та практичної підготовки учнів до трудової діяльності є їх правильна професійна орієнтація.

Завданнями профорієнтації є ознайомлення учнів з професіями та правилами їх вибору, рекомендованими Міністерством освіти і науки України; виховання в молоді спрямованості на самопізнання і власну активність як основу професійного

самовизначення; формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією; забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості.

Із 2008 року в Україні впроваджується науковий психолого-педагогічний проект «Вибір успішної професії» (наказ міністерства освіти і науки України №699 від 28.07.2008 р.) [83]. Концепцією проекту передбачено розвиток нових напрямів інноваційного забезпечення розвивальної взаємодії шкільних знань, умінь із економічними вимогами ринку праці. Цей напрям має вивести шкільну освіту на якісно новий рівень, сприятиме реалізації її головної функції – підготувати учнівську молодь до соціальних змін. Адаптація до них потребує самостійного оволодіння новими знаннями, вміннями самоорганізації навчально-трудової діяльності та відповідального позитивного ставлення до різного типу праці. У цьому контексті впровадження програмно-методичної системи та технологій вибору успішної професії в систему профільного навчання є однією із актуальних проблем.

Виникає потреба не лише у засвоєнні учнями певних знань, визначених стандартом освіти, але й у розробці та впровадженні в освіту інноваційних умов розвивально-виховної та профорієнтаційної роботи на всіх етапах шкільного навчання.

Пропонований проект розглядається як один із науково-методичних підходів до модернізації сучасної освіти, зокрема організації профорієнтаційної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі. Проект надає можливості вчителям загальноосвітніх навчальних закладів оновити зміст навчально-виховної роботи, поглиблюючи його інноваційними формами організації партнерської ділової співпраці, спрямованої на засвоєння учнями культури ділового міжособистісного спілкування; впровадження у навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу інноваційної технології розвитку здатності учнівської молоді до вибору успішної професії, планування кар'єри та формування соціально значущих життєвих компетентностей відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Основне наше завдання полягає у:

- розробці та реалізації програмно-методичної системи;
- створенні технолого-розвивальних умов інтегрованого змісту профільного навчання, за допомогою яких учні в загальноосвітньому навчальному закладі набувають життєвої компетентності як особистісного чинника;
- забезпеченні вчителів та учнів теоретичними і практичними знаннями з організації пізнання, самопізнання; набуття учнями нового досвіду в самореалізації життєдіяльності у процесі навчання у школі з першого до 11 класу;
- створенні умови для реалізації творчого потенціалу учнів, поглибленні їх
- розвивальних можливостей, розширенні форм організації навчальної діяльності. Реалізація цих завдань сприятиме успішному вибору майбутньої професії.

Правильний вибір професії — це один із етапів професійного самовизначення особистості, свідома діяльність людини та цього висока самооцінка. Водночас це й висока продуктивність праці, висока якість продукції. Вибір професії — точка, в якій сходяться інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів [131; 21].

5.2. Теоретичний аналіз підходів до вивчення профорієнтаційної роботи в сучасній школі

За роки незалежності в Україні постійно відбуваються певні соціально-економічні перетворення, виникають та зміцнюються нові форми власності, залучаються зарубіжні інвестиції, виникають нові та удосконалюються старі засоби виробництва, відбувається постійна реорганізації господарського механізму. В умовах ринкових відносин змінюється сама форма праці, що потребує високого професіоналізму, вміння швидко адаптуватись до зміни певних умов праці у нових суспільних та економічних відносинах.

Основна діяльність, за допомогою якої людина досягає найважливіших життєвих цілей – професійна. Саме від її якості залежить повнота самореалізації особистості. Тому в сучасних умовах конкурентоздатність фахівців на ринку праці

визначається не тільки рівнем загальної та спеціальної підготовки, а й передбачає наявність таких якостей особистості, як відповідальність, висока мобільність, швидка адаптованість до змін тощо [95]. Слід зазначити, що сучасне економічне та соціальне середовище також зацікавлене в якісній підготовці підростаючого покоління до життя та праці. Реалізація відповідних державних заходів покликана, передусім, з одного боку, зменшити соціальну напругу у суспільстві, створити максимальну кількість робочих місць, а з іншого, – удосконалити існуючі умови для ефективного використання робочої сили; забезпечити перспективні напрями економіки кваліфікованими працівниками в майбутньому.

Вибір професії, що здійснюється людиною в результаті аналізу внутрішніх ресурсів та шляхом співвіднесення їх із вимогами професії, є основою самоствердження у суспільстві, одним із головних рішень у житті. Вибір професії – це процес, що складається із ряду етапів, тривалість яких залежить від зовнішніх умов та індивідуальних особливостей школяра. Індивідуальні особливості включають психофізіологічні, характерологічні та пізнавальні особливості школярів.

Як свідчить практичний досвід, сучасна молодь виявилася недостатньо підготовленою до нових вимог політичної та соціально-економічної ситуації. Як правило, більшість не володіє інформацією про вимоги до особистості, її відповідність тій чи іншій професійній діяльності; не враховує відповідності обраної професії своїм психофізіологічним характеристикам.

Тому на сьогодні у сучасній педагогічній науці гостро стоїть питання удосконалення підготовки учнівської молоді до життя та майбутньої професійної діяльності. У зв'язку із цим перед державою постає проблема принципового оновлення діяльності середньої загальноосвітньої та професійної шкіл у підготовці школярів до життя у нових соціально-економічних умовах [69].

Одним із шляхів вирішення цієї соціально-педагогічної проблеми є підготовка старшокласників до професійного самовизначення у процесі навчально-трудової діяльності. Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження проблеми підготовки учнівської молоді до вибору майбутньої професії здійснені

К.Альбухановою-Славською, С.Батишевим, І.Бехом, С.Вершинінім, Є.Климовим, Я.Коломинським, Г.Костюком, Б.Ломовим, В.Моляком, І.Сенченко, Д.Узнадзе, В.Чебишевою та іншими, науковцями, які визначили методологічні підходи, мету, завдання, зміст цього процесу та засоби його реалізації.

Професійна орієнтація молоді на робітничі професії є актуальною проблемою на сучасному етапі розвитку українського суспільства. Її ефективність визначається соціально-економічним кліматом в Україні, психолого-педагогічними засобами, що повинні впливати на піднесення іміджу робітничих професій серед молоді.

Сучасна школа має вирішувати питання підготовки школярів, які не тільки володіють знаннями, вміннями та навичками для роботи на сучасному складному обладнанні. Вони мають бути підготовленими до розв'язання творчих завдань, котрі виникають у процесі трудової діяльності, уніфікації технологічних процесів та технологічного обладнання.

Отже, одним із завдань загальноосвітньої школи в галузі професійної орієнтації є формування в учнів, інтересу до гуманітарних та технічних професій та спеціальностей; свідомого вибору ними однієї або декількох суміжних спеціальностей, шляху подальшого продовження освіти тощо.

Ситуація, яка склалася на сучасному ринку праці, коли державі конче необхідний приток молодих кваліфікованих робітників, можна стверджувати, що актуальною є проблема професійної орієнтації учнівської молоді на робітничі професії, визначення психолого-педагогічних чинників, що як позитивно так і негативно впливають на зазначений вище процес [106].

Професійній орієнтації більше ста років. Народження профорієнтації пов'язано з ім'ям американського психолога Гуго Мюнстерберга, засновника психотехніки. Він на початку XX століття вперше став розробляти та використовувати психологічні тести для оцінки професійних здібностей людини. Перші лабораторії профорієнтації з'явилися у 1903 р. в Страсбурзі (Франція) і в 1908 р. в Бостоні (США). Згідно з іншою точкою зору, профорієнтація з'явилася набагато раніше, в глибокій давнині.

Історія вивчення деяких елементів профпридатності у людини сягає глибокого минулого. Це стосується переважно до діагностики знань, умінь та здібностей. Так наприклад, у Стародавньому Вавилоні, в середині III тисячоліття до н.е. проводили випробування випускників шкіл, що готували писарів.

У III тисячолітті до н.е. в Китаї з'явилися перші елементи профвідбору на посаду державного урядовця.

Інші приклади дає нам стародавня історія Спарти, Афін, Рима. В Спарті успішно здійснювалася система виховання воїнів, в Римі – система відбору та навчання гладіаторів.

Подібні дані вказують на досить ранній період виникнення елементів того, що зараз прийнято називати профдіагностикою та профвідбором. Якщо виходити з поширеної сьогодні точки зору про включеність профдіагностики та профвідбору в систему професійної орієнтації, то можна сказати, що профорієнтація виникла давно.

Проте, якщо подивитися на профорієнтацію як на суспільний процес, що включає також ще профпросвіту, профконсультацію, соціально-професійну орієнтацію, професійне виховання, стане зрозуміло, що профорієнтація як науково осмислена діяльність людини могла з'явитися в період бурхливої диференціації та інтеграції окремих наук. Отже, історія профорієнтації почалася пізніше, в період розвинутого капіталізму, в період підвищення інтенсивності виробничих процесів, зростання ролі спеціалізації і професіоналізації праці, а також вимушеної необхідності здійснення професійної підготовки робочих мас. Саме в цей час виникла потреба в залученні робочої сили, її навчанні та розподілі на різні трудові операції відповідно до індивідуальних відмінностей і здібностей.

Засновником наукового вивчення індивідуальних відмінностей вважається Френсіс Гальтон (1822-1911 рр.), англійський антрополог та психолог, автор книги «Дослідження людських здібностей і їх розвиток». Ф.Гальтон розвивав вчення про спадкову обумовленість індивідуально-психологічних відмінностей між людьми. Йому належить також ідея тестування психічних функцій. Згідно з його теорією, тестами можна виміряти психічні процеси

Отже, в січні 1908 року в Бостоні розпочало роботу перше бюро профорієнтації молоді й надання допомоги підліткам у визначенні їх життєвого трудового шляху. Діяльність цього бюро прийнято вважати початком профорієнтації. Потім подібне бюро заснували у Нью-Йорку. Там займалися вивченням вимог, що висуваються до людини різними професіями; вивченням здібностей школярів. Бюро проводило роботу у контакті з вчителями, через застосування тестів і анкет. Цей досвід став розповсюджуватися в США, Іспанії, Фінляндії, Швейцарії, Чехословаччині та інших країнах.

Перша світова війна (1914-1918 рр.) викликала подальше розширення потреби у визначенні професійної придатності.

Інтенсивне технічне переозброєння промисловості провідних капіталістичних держав, розвиток нової техніки, у тому числі військової, актуалізували проблему «людина-техніка». У США створено перший варіант групового тесту із виявлення придатності призовників до військової служби в різних військах. Для проведення профорієнтації почали використовуватися спеціальні тести та психодіагностичні методики. Досвід американських психологів показав ефективність професійно-психологічного відбору до професії. В тих навчальних закладах, де при відборі кандидатів на навчання застосовувався профвідбір, відсів у процесі навчання знижувався на 25-30 відсотків, а аварійність на підприємствах – на 40-70 відсотків.

Наразі проблемами профорієнтації в Європі та США займаються визначні університети, науково-дослідні і консультативні центри.

Перша служба із «пошуку роботи» в Росії з'явилася у 1897 році (але тільки в роки Першої світової війни подібні служби набули державного статусу) [90]. У дореволюційній Росії видавалися журнали з інформацією про професійні навчальні заклади. В умовах сильного обмеження свобод профорієнтації як такої не було, але передумови для неї визрівали.

В Радянській Росії проблеми праці, трудової підготовки, а згодом і профорієнтації були найважливішими темами ідеології марксизму. При Центральному інституті праці, відкритому в 1921 році, створена лабораторія, що займалася питаннями профорієнтації». У травні 1924 року з'явилася перша

лабораторія профконсультацій, організована А.Кларком при Ленінградському інституті із вивчення мозку. В квітні 1927 року за підтримки В.Бехтерева при інституті мозку відкрито перше в СРСР Бюро профконсультацій. За 1927-1928 рр. було обстежено 2700 підлітків, за 1929-1939 рр. – 7 млн.600тис. людей.

У 1928 році організовано бюро із профконсультацій у Свердловську, Ростові-на-Дону, Іваново-Вознесенську, Брянську, Києві, Одесі, а в 1929 році – в Пермі, Ярославлі, Шахтах. За період із 1930 до 1933 рр. у СРСР було відкрито 47 бюро профконсультацій. Відразу почали готувати профконсультантів. У школах питаннями профорієнтації займалися педагоги. В 30-і рр. Центральна лабораторія із профконсультацій та профвідбору ВЦСПС почала розробляти систему шкільної профорієнтації. У 1932 році створений штаб по координації досліджень проблем шкільної профорієнтації» [90] .

У 1937 році скасували трудове навчання у школі, почали згортати роботу профорієнтації. Отже, в епоху сталінського тоталітаризму – профорієнтацію, пов'язану із свободою вибору, просто заборонили. Лідер радянської психотехніки І. Шпільрейн, який займався проблемами профвідбору та профорієнтації був заарештований та розстріляний у 1937 році.

Тільки наприкінці 50-х рр. почали з'являтися перші дисертації з проблем шкільної профорієнтації. В 60-і рр. організовано групу профорієнтації в НДІ теорії та історії педагогіки АПН СРСР під керівництвом А.Волковського. Створено науково-дослідний інститут Трудового навчання та профорієнтації при Академії педагогічних наук СРСР під керівництвом А. Голомшток.

Із середини 60-х до середини 80-х рр. профорієнтацію не забороняли, але рівень розробок знизився, протягом цього періоду профорієнтація почала деградувати.

Із середини 80-х рр., у період «горбачовської перебудови», створено більше 60 регіональних Центрів професійної орієнтації молоді, а в районах безліч пунктів профконсультацій. У цей період варто відзначити ім'я О.П.Апостолова, який зробив значний внесок для відродження вітчизняної профорієнтації, і фактично для становлення шкільної психологічної служби.

На базі Держкомпраці почалася активна підготовка профконсультантів. В школі ввели курс «Основи виробництва. Вибір професії».

У результаті в 1986 р. була створена реальна державна служба профорієнтації.

Особливу увагу заслуговує спадщина учня к послідовника наукової школи академіка С. Батишева – професора І. Старікова. Вперше в світовій педагогічній практиці були розроблені проекти учбово-тренувальних майданчиків, які були обладнані тренажерними комплексами та спеціальними тренувальними пристроями, що давало змогу опановувати робітничі професії суднобудівних заводів безпосередньо в учбових класах-майстернях. Такі спеціалізовані учбово-тренувальні майданчики, обладнані комплексами техніко-дидактичних засобів для формування високовиробничих методів праці, знайшли застосування на передових підприємствах оборонної промисловості Радянського Союзу.

Далі, на зміну «перебудові» прийшла епоха «демократичних перетворень». І в 1991р.вийшов закон «Про зайнятість населення» [84], де шкільну профорієнтацію фактично перевели в служби зайнятості. З 1992р. шкільна профорієнтація була майже зруйнована, позбавившись державної підтримки.

В Україні діяльність профорієнтації почала розгортатися в перші роки ХХ ст. Проблеми професійної роботи в Україні розглядалися багатьма дослідниками, а саме Є.Климовим, І.Назімовим, Є.Павлютенковим, А.Сазоновим, В.Симоненком, Б.Федорішиним, С.Чистяковою, В.Ярошенком, Д.Закатновим тощо. Ними розроблялися і перевірялися на практиці різні аспекти даної проблеми в умовах соціалістичної планової економіки радянської держави. Розроблені ними положення були переглянуті та узгоджені з сучасними умовами особливо в умовах профільного навчання.

У 60-70-х роках панувало визначення профорієнтаційної орієнтації як системи державних заходів, спрямованих на формування в учнівської молоді психологічної готовності до вибору професії на основі потреб суспільства і з урахуванням інтересів і схильностей особистості учня. Ключовими елементами визначення такого типу є державне управління процесом підготовки учня до вибору професії.

Українські психологи розробили нову концепцію професійної орієнтації. Вихідною позицією у розробці нової системи професійної орієнтації було бачення особистості насамперед не як об'єкта, а як суб'єкта саморозвитку. Якщо ж на цей процес подивитися через призму психологічної науки, то на перший план виступлять психологічні поняття і концепції, що пояснюють особливості того, або іншого вибору. В рамках цього підходу формується і відповідний образ профорієнтації як психологічного процесу, що складається з двох взаємозв'язаних сторін: а) ухвалення рішення учня про свій професійний вибір; б) дії на психіку учнів з метою формування професійних намірів, здійснення такого вибору професії, який би відповідав інтересам і здібностям особи і одночасно знаходився б відповідно до суспільних потреб. Третій підхід – соціологічний.

Професійне самовизначення у психології розглядається як значущий компонент професійного розвитку особистості. Свідомий вибір професій виступає показником сформованості професійного самовизначення і переходу його у нову фазу професійного розвитку. Професійне самовизначення – складний, перманентний процес професійного вибору. На думку вітчизняних учених Д.Закатнова, О.Леонтьєва, С.Максименко, Є.Павлютенкова, В.Сидоренка, Д.Тхоржевського, Б.Федоришина, М.Янцура – це процес самопізнання та об'єктивної оцінки школярами власних індивідуальних особливостей, зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей з вимогами, необхідними для оволодіння конкретною професією.

Орієнтація старшокласників на професійну діяльність у системі загальної середньої освіти, молоді у ПТНЗ та ВНЗ різного рівня акредитації, осіб із особливими потребами, безробітних у системі Державної служби зайнятості України, потребує наукового переосмислення. Результатом цього має стати впровадження в освітню практику нового змісту навчально-виховної роботи, нових форм профорієнтаційної роботи. Разом із отриманням знань важливою є необхідність послідовно готувати молодих людей до професійної діяльності, що відповідатиме їхнім особистісним якостям і одночасно підтримуватиметься державними соціально-економічними програмами.

З'явилася гостра потреба в професійному перенавчанні, профорієнтації, психологічній підтримці дорослих людей. Бюджетне фінансування міських центрів профорієнтації зведено до мінімуму. Більшість кваліфікованих психологів з цих центрів почали співпрацювати з центрами зайнятості або перейшли на роботу до комерційних структур для підбору персоналу.

В лютому 1993 р. прийнято Закон України (№ 2998-XII) «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» [85], а в червні 1995 р. затверджено Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається: (наказ Міністерства освіти України, Міністерств праці України, Міністерств у справах молоді і спорту України (№ 159/130/1526) [86]. Професійна орієнтація відповідно до «Концепції державної системи професійної орієнтації населення» [87] (на виконання постанови Кабінету Міністрів України від 11.09.2008 № 842, розпорядження Кабінету Міністрів від 25.07.2007 № 576-р «Про затвердження плану заходів, спрямованих на розвиток системи професійної орієнтації населення, на період до 2009 року» та державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009 – 2015 роки [88] є науково обґрунтованою системою взаємопов'язаних економічних, соціальних, медичних, психологічних та педагогічних заходів. Ці заходи спрямовані на активізацію процесу професійного самовизначення та реалізацію здатності особи до праці, виявлення її здібностей, інтересів, можливостей та інших чинників, що впливають на вибір професії або на заміну виду трудової діяльності [96].

На ранніх етапах профорієнтації підлітка дуже важливо визначити ступінь його профпридатності за допомогою усестороннього вивчення його особи, до конкретного виду діяльності, відповідності фізичних якостей та психофізіологічних особливостей людини до професійних вимог. Якщо ці якості та особливості не відповідають потрібним вимогам, відбувається перевантаження. Це випадок професійної неповноцінності, від якої страждає суспільство та особа.

На сьогодні ця проблема досить актуальна, оскільки підлітки, як і дорослі, у зв'язку з великою конкуренцією на ринку праці, буквально «чіпляються» за будь-яку можливість працевлаштування.

Тому з підліткового віку важливо достатньо точно визначитися зі своїми професійними інтересами, нахилами, станом здоров'я, працездатністю, необхідними знаннями, уміннями, навичками. Всі ці проблеми вирішує профорієнтація, що є формою турботи суспільства про професійне становлення підростаючого покоління, формою підтримки та розвитку природних дарувань. Цьому допомагає також проведення комплексу спеціальних заходів сприяння людині в професійному самовизначенні та виборі оптимального виду зайнятості з урахуванням її потреб і можливостей, соціально-економічної ситуації на ринку праці.

Раніше професійна орієнтація (в тому числі її психологічні аспекти) розглядалася з позицій тимчасової допомоги старшокласнику у його професійному самовизначенні, для вибору професії раз і на все життя. Проте виявилось, що на практиці такий шлях часто не дає бажаних результатів. Адже коли поради і навіть вимоги профорієнтатора починав виконувати конкретний випускник із власними поглядами, певним досвідом, унікальним набором індивідуальних властивостей, прогнозованого позитивного результату досягти неможливо. Більше того, прагнення діяти відповідно до конкретних вимог може призвести до непередбаченої ситуації – професія ніби обрана правильно, а в процесі навчання з'являється незадоволення нею. Це призводить до внутрішнього конфлікту особистості. Даний факт пояснюється тим, що людина постійно розвивається, і та професія, що влаштовувала її три роки тому, може більше не задовольняти. Професійна орієнтація не закінчується вибором професії, вона актуальна протягом всього життя людини.

Проблема професійної орієнтації учнів на масові професії знайшла своє відображення у працях Ю.Аверичева, К.Ахіяров, Г.Баса, С.Батишева, Л.Божович, О.Вайсбурга, Р.Гарбича, А.Голомштока, Д.Закатнова, М.Захарова, Є.Климова, І.Лернера, В.Мадзігона, О.Мельника, Н.Остапенка, К.Платонова, В.Полякова, С.Рубінштейна, В.Сахарова, О.Сейтешева, М.Скаткіна, Г.Терещука, М.Тименка, Б.Цуканова, де розкриваються загальні принципи виникнення, розвитку і функціонування психіки людини та розвитку особистості.

Найбільш дослідженими сучасною наукою є психолого-педагогічні основи організації та проведення профорієнтаційної роботи, спрямованої на формування

інтересів учнів до масових професій (В.Барко, Д.Закатнов, О.Заніна, Ю.Концевой, В.Розов, М.Тименко); мотиви вибору професії (В.Гуковська, Є.Павлютенков та інші); підготовка робітничих кадрів (С.Батишев, О.Вайсбург, О.Любар, Н.Ничкало, І.Старіков); соціально-економічні проблеми профорієнтаційної роботи (С.Войтович, В.Матусевич, В.Небоженко, В.Новіков, В.Сидоров, М.Титма та інші). Проблема орієнтації школярів на технічні професії розглядалася у психолого-педагогічних дослідженнях останніх 20-30 років (П.Атутов, Г.Бас, О.Воронін, Р.Гарбич, М.Дяченко, Д.Закатнов, Т.Кенжебаєв, В.Мішкурова, О.Осипов, О.Прядехо, О.Черник та інші).

Дослідження соціально-економічних, педагогічних та психологічних аспектів проблеми профорієнтаційної роботи з учнями висвітлені в працях Г.Балла, Д.Закатнова, Н.Побірченко, О.Мельника, В.Рибалки, В.Савченка, В.Синявського М.Тименка, Б.Федоришина та інших, а також дослідників із близького зарубіжжя: Й.Ареф'єва, Л.Йовайши, А.Карпова, С.Крягдже, М.Пряжнікова, Г.Щукіної та інших.

Проведений аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідники, які працювали над проблемою готовності, пропонують її вирішення за рахунок удосконалення якості змісту підготовки, створення сприятливих умов для свідомого професійного самовизначення. Вони зосереджують увагу, власне, на формуванні активності, ініціативності, відповідальності, самостійності, творчості, дисциплінованості тощо – основних властивостей особистості, що необхідні для швидкої орієнтації у різноманітних життєвих ситуаціях в умовах ринкових відносин.

Отже, можна зробити висновок про те, що у вітчизняній теорії та практиці представлено декілька підходів до освітньої діяльності, а саме: системний, культуровідповідний, синергетичний, компетентнісний та комплексний, що визначають парадигмальну спрямованість на когнітивно, діяльнісно й особистісно орієнтовану освіту. Цей комплекс сприяє реалізації провідної ідеї сучасної освіти – безперервного розвитку особистості.

Проте, сучасна школа все ще недостатньо забезпечує підготовку учнів до роботи у сфері матеріального виробництва, зокрема не формує у них інтересу до технічних професій. Учені вважають, що для розвитку нашої економіки третина

молоді після закінчення школи повинна стати робітниками сфери матеріального виробництва. Але цього не спостерігається серед випускників середніх загальноосвітніх шкіл. Більшість обирає вищі навчальні заклади, що пропонують професії зі сфери нематеріального виробництва.

Дослідження сфери профорієнтаційної діяльності в українському освітньому просторі останніх років, з метою аналізу професійного вибору, проводились у різних регіонах України. Вони продемонстрували, що професійна орієнтація школярів все ще не реалізує свою головну мету – формування у молодого покоління інтересів до професій, на основі яких здійснюється професійне самовизначення. Все частіше спостерігається тенденція уповільнення процесу професійного становлення підростаючого покоління.

Вивчення цього питання дозволило підсумувати, що хоча деякі причини мають об'єктивний характер, проте основні проблеми низького рівня профорієнтаційної діяльності пов'язані з тим, що в середній школі профорієнтаційна робота на всіх етапах загальноосвітнього навчання (в молодшій, основній, старшій школах) проводиться відособлено, без чіткої послідовності та взаємодії. Це призводить до того, що нинішнє покоління випускників школи абсолютно не розуміє структури сучасного суспільного виробництва, необхідності підготовки за робочими професіями, що в свою чергу знижує перспективи бути мобільним та корисним на ринку праці.

За останні 20 років значно змінилося уявлення про престижність багатьох робочих професій. Під час вибору професії відбулося очевидне зміщення акцентів у напрямку сфери обслуговування. У результаті цього помітно знизився загальний рейтинг соціальної активності та творчих здібностей тих, хто вступає до навчальних закладів системи професійно-технічної освіти.

У системі підготовки кваліфікованих робітників утворилася певна суперечність між соціальними запитами молоді та тими професіями, що пропонує школа. Практично відсутня взаємодія загальнодержавної та відомчої профорієнтаційної діяльності. На низькому рівні перебуває професійна інформація, професійне виховання, професіографія, професійна діагностика, професійна

консультація, професійний підбір та професійна адаптація. Це створює передумови для повного ігнорування молоддю робітничих професій.

Поширюються негативні явища, пов'язані із здоров'ям дітей та підлітків. До моменту закінчення загальноосвітньої школи тільки 10 % молоді є абсолютно здоровою. Це означає, що більшість випускників середньої школи мають обмеження у виборі професій [106].

До суб'єктивних причин такого стану в професійній орієнтації можна віднести те, що вона не підкріплена узагальненими та затвердженими МОН молоді та спорту України відповідними нормативними документами, методичними посібниками, рекомендаціями. Як правило, вчителі дають інформацію лише про окремі професії, а вивчення індивідуальних особливостей учнів, здібностей, нахилів, інтересів тощо залишається поза увагою. Профорієнтаційні заходи стосуються здебільшого діагностики окремих аспектів професійного самовизначення особистості. Така система роботи є неефективною.

Невизначеність у виборі професії часто пов'язана з невмінням особистості школяра адекватно оцінювати свої інтереси та здібності. Робочі місця часто не відповідають очікуванню, віковому рівню, освіті, психофізіологічному стану особистості. Вирішення проблеми формування інтересу, орієнтації школярів на технічні професії сприяє свідомому вибору конкретної професії, оптимальному розподілу трудових ресурсів, розкриттю потенційних можливостей, всебічному розвитку особистості.

Основою професійного самовизначення особи є самопізнання та об'єктивна самооцінка індивідуальних особливостей; зіставлення своїх професійно важливих якостей і можливостей із вимогами, необхідними для набуття конкретних професій; кон'юнктурою ринку праці.

Конвенцією Міжнародної організації праці № 142 (1975 рік) професійна орієнтація та професійна підготовка визнані основними в галузі розвитку людських ресурсів.

Існує ціла низка визначень терміну професійна орієнтація, що об'єднують і доповнюють один одного:

– це система державних заходів, спрямованих на допомогу особі у виборі професії або виду діяльності, котрі вона вважає найбільш прийнятними з точки зору задоволення власних потреб і потреб суспільства;

– це напрямок науково-практичної діяльності, що допомагає людині обрати свою майбутню професію з урахуванням усіх її здібностей, потреб та бажань;

– це система науково обґрунтованих підходів, методологічних принципів, методів та методик, що складають соціально організовані та психологічні умови розвитку готовності учнів до професійного самовизначення;

– це система організації та проведення навчально-виховної роботи, спрямованої на засвоєння учнями необхідних знань про соціально-економічні й психофізіологічні умови правильного вибору професії, формування в них умінь аналізувати вимоги різних професій до психологічної структури особистості, а також свої професійно значущі якості, шляхи й засоби їх розвитку.

– це науково обґрунтована система соціально-економічних, психолого-педагогічних, медико-біологічних та виробничо-технічних заходів щодо надання молоді особистісно орієнтованої допомоги у виявленні й розвитку здібностей і нахилів, професійних і пізнавальних інтересів у виборі професії, а також формування потреби у праці й готовності працювати в умовах ринку(реалізується в ході навчально-виховного процесу, позаурочної та позашкільної роботи з учнями);

– проблема профорієнтації за своєю суттю і критеріями є соціально-економічною, а за методами вирішення – медико-біологічною та психолого-педагогічною.

– це багатоаспектна система, що включає в себе просвітництво, виховання, вивчення психофізіологічних особливостей, проведення психодіагностики, організація елективних курсів, а також, що особливо важливо, занять із психології. Це не випадково, тому що тільки на них через спеціально організовану діяльність спілкування відбувається без посередній вплив на психіку школяра.

– це моральне задоволення, висока самооцінка. Водночас це й висока продуктивність праці, висока якість продукції. Вибір професії — точка, в якій

сходяться інтереси особистості та суспільства, де можливе й необхідне поєднання особистих і загальних інтересів.

Професійна орієнтація включає такі елементи: професійна інформація, професійна консультація, професійний добір, професійний відбір та професійна та соціальна адаптація.

Професійна інформація забезпечує ознайомлення із змістом та перспективами розвитку професій, формами та умовами оволодіння ними, станом та потребами ринку праці в кадрах, вимогами професій до особистості, можливостями професій кваліфікаційного становлення.

Професійна консультація ґрунтується на науково організованій системі взаємодії психолога-профконсультанта та особи, яка потребує допомоги у виборі або зміні професії чи виду діяльності на основі вивчення її індивідуально-психологічних характеристик, професійних інтересів, нахилів, стану здоров'я, особливостей життєвої ситуації та з урахуванням потреб ринку праці.

Професійний добір – система профдіагностичного обстеження особи, спрямована на визначення конкретної професії, найбільш придатної для оволодіння конкретною особою.

Професійний відбір проводиться з метою визначення ступеня придатності особи до окремих видів професійної діяльності згідно з нормативними вимогами. В системі професійного відбору все частіше використовується апаратне тестування, яке дозволяє оцінити рівень індивідуальних психофізіологічних функцій особистості. В цьому випадку рівень розвитку ключових, професійно значимих психофізіологічних функцій людини виступають як критерій професійного відбору. Це дозволяє побудувати більш вдосконалену технологію цілеспрямованої професійно-прикладної та психолого-педагогічної підготовки.

Професійна адаптація покликана сприяти входженню особи у трудову діяльність, практичній перевірці правильності професійного вибору, успішному професійному становленню працівника.

Соціальна адаптація передбачає, насамперед, основи формування здатності приймати адекватні рішення конкретним особистісно-середовищним ситуаціям.

Повноцінне використання можливостей родини, інших соціальних інститутів, мікросередовища особистості та соціуму в забезпеченні соціально-психологічного середовищного комфорту.

Професійна орієнтація здійснюється всіма закладами освіти на всіх ступенях навчання та умовно поділяється на два періоди: допрофесійний та професійний.

Допрофесійний період включає початковий (пропедевтичний), пізнавально-пошуковий та базовий (визначальний) етапи:

- початковий (пропедевтичний) етап передбачає ознайомлення дітей у процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи з найпоширенішими професіями, виховання позитивного ставлення до різних видів трудової і професійної діяльності, інтересу до пізнання своєї особистості, формування початкових загальноотрудових умінь і навичок, здатності до взаємодії з іншими особами в процесі діяльності.

- пізнавально-пошуковий етап охоплює 5-7-мі класи середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів і передбачає: формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з професіями у навчально-виховному процесі; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, форм трудової підготовки.

- базовий (визначальний) етап – 8-9 (8-11) класи – передбачає: вивчення наукових основ вибору професії, класифікаційних ознак професії, вимог професій до людини, основних професійно важливих якостей, правил вибору професії; оволодіння методиками самопізнання, самооцінки, розвитку індивідуальних професійно важливих якостей; формування уміння зіставляти вимоги, необхідні для набуття конкретної професії з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці; створення умов для випробування своїх здібностей у різних видах трудової діяльності; консультування відносно вибору професії та навчального закладу; проведення професійного добору для випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів.

Етап професійного навчання передбачає: оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками; адаптацію до професійного навчально-виховного закладу і нового соціального статусу; формування професійної мобільності, готовності до продовження освіти і самовдосконалення; розвиток професійних інтересів і професійно важливих якостей, уточнення подальшої професійної перспективи.

Головне завдання професійної орієнтації в період навчання в загальноосвітній школі полягає у визначенні того простору знань та інформації, з якими учень має прийти до вибору професії, забезпечення професійного вибору з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів і характеру людини та можливостей розвивати їх у процесі саморозвитку:

- виховання в молоді спрямованості на самопізнання та власну активність як основу професійного самовизначення;
- визначення професійно важливих психофізіологічних якостей особистості;
- забезпечення розвитку професійно важливих якостей особистості;
- формування вміння зіставляти свої здібності з вимогами, необхідними для набуття конкретної професії, складати на цій основі реальний план оволодіння професією;
- отримання несуперечливих даних про схильності та можливості учнів для поділу їх за профілями навчання;
- забезпечення широкого діапазону варіативності профільного навчання за рахунок комплексних та нетрадиційних форм та методів, що застосовуються на уроках елективних курсів і у виховній роботі;
- додаткова підтримка деяких груп школярів, у яких легко спрогнозувати складність у виборі майбутньої професії – учнів корекційних класів та шкіл та інше;
- вироблення гнучкої системи кооперації шкіл з установами додаткової і професійної освіти, а також із підприємствами міста, регіону;
- ознайомлення учнів та вихованців із професіями; правилами вибору професій, рекомендованих державними нормативними документами України.

Цілі профорієнтаційної роботи: надання профорієнтаційної підтримки учням у процесі вибору профілю навчання та сфери майбутньої професійної діяльності;

вироблення в школярів свідомого ставлення до праці, професійне самовизначення в умовах свободи вибору сфери діяльності відповідно до своїх можливостей, здібностей і з урахуванням вимог ринку праці.

Основні форми профорієнтаційної діяльності:

- дискусії;
- тренінги;
- круглі столи;
- робота з батьками;
- робота з випускниками шкіл, студентами вищих навчальних закладів;
- виставки-перегляди;
- екскурсії.

За структурними компонентами методи профорієнтації можна поділити на три групи:

1. Методи вивчення особистості молодшої людини з метою профорієнтації.
2. Методи ознайомлюючої профорієнтаційної роботи.
3. Методи професійної орієнтації, що активізують діяльність молоді з підготовки до вибору професії.

Вивчення особистості молодшої людини з метою профорієнтації можна ще назвати попередньою профдіагностикою. На цьому етапі необхідно вивчити характерні особливості особистості:

– ціннісні орієнтації – спрямованість особистості на засвоєння(створення) суспільних цінностей відповідно до конкретних потреб. Тобто поняття «ціннісні орієнтації» впливає із взаємозв'язку між потребами особистості та суспільними цінностями;

– нахили – спонукання, що мають в своїй основі активне, творче ставлення до об'єкту (в цьому полягає їх основна відмінність від інтересів);

– здібності – сукупність індивідуально-психологічних особливостей особистості, що характеризують швидкість, глибину й міцність оволодіння способами та прийомами діяльності. Розрізняють елементарні та складні, загальні та спеціальні (пізнавальні, технічні, художні, організаторські) здібності. Загальні

здібності – такі індивідуальні якості особистості, що забезпечують відносну легкість та продуктивність в оволодіння знаннями та здійсненні різних видів діяльності. Спеціальні здібності – система якостей особистості, що допомагають досягнути високих результатів у певній сфері діяльності. Із здібностями тісно пов'язані задатки – вроджені анатомо-фізіологічні риси індивіда, природна передумова розвитку його здібностей;

- професійна спрямованість. Спрямованість особистості – внутрішня позиція, що формує визначеність у поведінці та відношення до впливу навколишнього середовища. Загальна спрямованість особистості характеризує сферу її потреб і прагнень, систему її відношень до дійсності, ставлення до інших людей і до самої себе. Професійна спрямованість характеризує сферу потреб та інтересів щодо професійної діяльності;

- професійні наміри – усвідомлене позитивне ставлення особистості до сфери діяльності, що визначається наявністю знань про її сутність, прагнення обрати професію в даній сфері діяльності та отримати відповідну освіту;

- риси характеру: сукупність індивідуально-своєрідних психічних якостей, що виявляються в типових для цієї особистості способах діяльності, виявляються в типових обставинах і визначаються ставленням особистості до цих обставин;

- темперамент – індивідуальні особливості психіки людини, що визначають динаміку її психологічної діяльності та однаково виявляються в різних видах діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів, залишаються сталими протягом усього життя;

- стан здоров'я.

Необхідно пам'ятати, що вивчення особистості молодшої людини лише тоді матиме смисл та значення для подальшої профорієнтаційної роботи, якщо воно проводиться в динаміці (від початкових до випускних класів) систематично та цілеспрямовано.

До основних аспектів системи профорієнтації належать: соціальний, економічний, психолого-педагогічний, медико-фізіологічний.

Соціально-економічний аспект полягає у формуванні ціннісних орієнтацій

молоді в професійному самовизначенні. Робиться акцент на вивченні вимог до кваліфікації працівника тієї чи іншої сфери відповідно до потреб суспільства та можливостей особистості (вивчення ринку праці); підготовці конкурентоспроможного працівника, здатного професійно самовдосконалюватися та вести активний пошук виду трудової діяльності.

Психолого-педагогічний аспект полягає у виявленні та формуванні інтересів, нахилів, здібностей особистості, допомозі в пошуку свого покликання, засвоєнні системи знань. Це дає змогу обрати й здійснювати професійну діяльність, визначати шляхи і способи ефективного управління професійним самовизначенням. Вивчення структури особистості, формування професійної спрямованості (здатність до усвідомленого вибору), пов'язане з формуванням суспільно значущих мотивів вибору професії та професійних інтересів.

Медико-фізіологічний аспект забезпечує реалізацію вимог до здоров'я та окремих фізіологічних якостей, необхідних для професійної діяльності, визначення відхилень у стані здоров'я; корекцію професійних планів з урахуванням стану здоров'я, фізичних можливостей особистості; розробка критеріїв професійного відбору відповідно до стану здоров'я, а також вимог, що висуває професія до особистості кандидата.

Напрями профорієнтаційної роботи:

- інформаційно-просвітницький: реалізуючи цей напрям, учні одержують інформацію про різні сторони тієї чи іншої професії. Мета цього напрямку – створити в учнів максимально чіткий та конкретний образ основних типів професій. Це допоможе в майбутньому зробити усвідомлений та осмислений вибір. Цілеспрямоване інформування про реальний зміст професій, про час професійного становлення дозволить учням ухвалити усвідомлене рішення, що сприятиме розвитку їхньої особистості.

- діагностичний напрям: включає діагностичне сприяння, що містить самопізнання, дослідження школярем своїх якостей, оцінку учнем своїх можливостей, визначення ступеня виразності тих чи інших професійно важливих якостей, котрі зумовлюють подальший освітній шлях.

- консультаційний напрям: це сприяння, що ґрунтується на врахуванні мотивів людини, її інтересів, нахилів, особистісних проблем або особливостей світогляду. Під час проведення консультації можуть надаватися додаткові відомості про ту чи іншу професію, навчальний заклад.

- навчальний (формуючий) напрям: передбачає набуття вміння аналізувати світ професій, свої обмеження й можливості в ситуації подальшого професійного самовизначення.

Ефективність профорієнтаційної роботи досягається за рахунок координованості дій базових ланок системи професійної орієнтації загальноосвітніх шкіл, професійних навчальних закладів, організацій, установ освіти, охорони здоров'я, підприємств, засобів мас-медіа, сім'ї, суспільних організацій та інших соціальних інститутів, що відповідають за виховання, освіту та професійну підготовку населення.

Основними критеріями та показниками ефективності профорієнтаційної роботи є насамперед:

- достатня інформація про професію й шляхи її здобуття. Без чіткого уявлення про зміст та умови праці в обраній професії школяр не зможе зробити обґрунтованого вибору. Показником достатності інформації в цьому разі є чітке уявлення учня про вимоги професії до людини, про конкретне місце її здобуття, про потреби суспільства в цих фахівцях;

- потреба в обґрунтованому виборі професії. Показники сформованості потреби в обґрунтованому професійному виборі – це активність, котру самостійно виявляє школяр. Активність реалізується через одержання необхідної інформації про ту чи іншу професію, бажання випробувати свої сили у конкретних сферах діяльності, самостійне складання свого професійного плану;

- впевненість школяра в соціальній значущості праці, тобто сформоване ставлення до неї як до життєвої цінності. За даними досліджень життєвих цінностей учнів 8-11 класів ставлення до праці як до життєвої цінності залежить від потреби в обґрунтованому виборі професії;

– ступінь самопізнання школяра. Від того, наскільки глибоко він зможе вивчити свої професійно важливі якості, значною мірою залежатиме обґрунтованість його вибору. При цьому слід враховувати, що тільки кваліфікований фахівець може надати школяру досить повну та адекватну інформацію про його професійно важливі якості;

– наявність в учня професійно обґрунтованого плану.

Досить часто професійну орієнтацію (в тому числі її психологічні аспекти) розглядають із позицій тимчасової допомоги старшокласнику у його професійному самовизначенні.

Проте виявилось, що на практиці такий шлях часто не дає до бажані результати.

Професійна орієнтація це непереривний, динамічний процес, що постійно вдосконалюється. Вона починається на ранніх стадіях розвитку дитини і не може закінчуватися вибором професії, є актуальною протягом усього життя людини.

Професійне самовизначення тісно пов'язане із особистісним та життєвим самовизначенням. Вирішальні кроки до професійного самовизначення учень має зробити у старшій школі загальноосвітнього навчального закладу. Ось чому під час здійснення цього кроку важливо спиратись на знання про власну особистість. Саме системний підхід до проблеми особистості, співвідношення понять «індивід», «організм», «особа», «індивідуальність» традиційно належать до найбільш дискусійних питань психології. Запровадження системного підходу дозволить по-новому підійти до вирішення цієї проблеми, висунувши на перший план уявлення про індивідуальність та її структуру.

Суть професійного самовизначення можна розглядати як пошук та знаходження особистісного смислу у професії, що обираємо, засвоюємо та вже виконуємо в процесі трудової діяльності, а також – знаходження смислу у самому процесі самовизначення[90].

Основні етапи професійного самовизначення більш відомі як періодизація розвитку людини як суб'єкта праці [42]. Найбільш цікавими для нас є:

– стадія оволодіння навчальною діяльністю (8 – 12 років), коли інтенсивно розвиваються функції самоконтролю, самоаналізу, здатність планування власної діяльності. При цьому учень самостійно планує час дозвілля та навчання; шкільну та позашкільну роботу.

– стадія «оптації» (від лат. optatio – бажання, вибір) – 14 – 18 років. Це стадія підготовки до свідомого та відповідального планування вибору майбутньої професійної діяльності [50].

Є.Клімов запропонував модель професійного самовизначення, в якій визначається якість професійного планування підлітка: врахування власних нахилів (порівняно з інтересами нахили більш стійкі); здібностей, зовнішніх та внутрішніх можливостей; престижності професії, що обирають; інформованість про неї; позиція батьків, друзів, однокласників та однолітків; потреба «ринку» праці та власна програма професійного зростання.

Головною метою професійного самовизначення є поступове формування в особистості внутрішньої готовності самостійно та свідомо планувати, коригувати та реалізувати перспективи власного особистісного, професійного та життєвого розвитку. Самовизначення – професійне та особистісне – стає центральним вузлом підліткового віку.

Процес формування особистісного професійного самовизначення зумовлюється, з одного боку, вимогами діяльності, що визначається особливостями її змісту, засобів, умов і організації, а з іншого боку – можливостей, здібностей та активності особистості [45; 46].

Отже, про вдале професійне самовизначення можна вести мову тільки в тому випадку, якщо особистість буде враховувати всі три фактори: свої професійні бажання (хочу), потреби кадрового ринку праці того регіону, де вона проживає, (треба) та особисті психофізіологічні можливості (можу) [13].

Вивчення психофізіологічних закономірностей особистості входить до системи принципів професійного самовизначення і може суттєво допомогти у виборі найбільш оптимальних засобів у профорієнтаційній роботі з вибору майбутньої професії [36].

Завдання психолога, соціального педагога та класного керівника полягає у тому, щоб через психодіагностику допомогти учням на допрофільній фазі навчання дізнатися про свої психологічні особливості, котрі й забезпечать вибір професії школярем. Вивчити:

- 1) психічні прояви властивостей нервової системи;
- 2) нахили, інтереси, пов'язані з вибором професії;
- 3) риси характеру, що виявляються у різних сферах життєдіяльності;
- 4) типові для особистості емоційні стани, а також рівень розвитку вольових якостей;
- 5) сформованість інтелектуальних здібностей;
- 6) комунікативні якості особистості, що виявляються у процесі спілкування та взаємодії з людьми тощо.

Дані в психофізіології можуть бути отримані у процесі застосування множини різних математичних (методики математичних статистичних розрахунків), фізичних (антропометрія), біохімічних, фізіологічних, психологічних (методики: інтерв'ю, психологічне тестування, бесіда, вивчення документів тощо), соціологічних (соціологічний опит, соціометрія та інші) методик.

Психофізіологічна діагностика, взята у повному обсязі своїх завдань, включає три умовно самостійні частини:

- загальну;
- вікову;
- диференційну (розділ, що вивчає природньо-наукові основи та передумови індивідуальних відмінностей у психіці та поведінці людини) психофізіологію [57].

Загальна психофізіологічна діагностика: це виявлення профільно-важливих властивостей нервової системи, що залишаються практично незмінними протягом усього життя, мають враховуватися особистістю. Мова йде передусім про функціональні можливості нервової системи дитини. Головними серед них вважаються перші, тобто динамічні – швидкісні та енергетичні – характеристики функціонування нервової системи, що у психології виражаються у понятті темпераменту. Ці характеристики є базовими для вищої нервової діяльності мозку

людини. Темперамент іноді слушно називають біологічним, точніше психофізіологічним фундаментом особистості, що значною мірою зумовлює динамічні та похідні психічної діяльності особистості, такі як темп, швидкість, ритм, інтенсивність, енергійність, емоційність.

Із часів Гіппократа прийнято розглядати чотири типи темпераменту — холеричний, сангвінічний, меланхолічний та флегматичний. Значення темпераменту для долі людини добре розуміли видатні вчені, тому його вивчали І.Кант, Е.Кречмер, П.Лесгафт, В.Небиліцин, І.Павлов, В.Русалов, Б.Теплов, В.Шелдон та інші.

Чітку характеристику типу темпераменту дав І.Павлов. Він розглядав такі основні властивості нервової системи, як сила, врівноваженість і рухомість збуджувального та гальмівного нервових процесів. За його даними, серед комбінацій цих властивостей доцільно розглядати чотири основні, що відповідають зазначеним типам темпераменту.

Так, холеричному типові темпераменту відповідає сильний, неврівноважений, з переважанням збуджувального процесу, рухливий тип нервової системи.

Сангвінічному типові темпераменту властивий сильний, врівноважений (за співвідношенням збудження та гальмування), рухливий тип нервової системи.

Меланхолічному типу притаманна слабкість процесів збудження та гальмування, тобто слабкий тип нервової системи.

Для флегматичного типу темпераменту властиві сила, врівноваженість та інертність, повільність нервових процесів.

Відомий вітчизняний психолог В.Небиліцин у психологічній характеристиці структури темпераменту виділяв три головних компоненти: загальну активність індивіда, його моторику та емоційність.

Так, людям із холеричним темпераментом властиві: високий рівень нервово-психічної активності та енергії дій, різкі рухи, а також сила, імпульсивність, яскрава виразність емоційних переживань. У ході неадекватного виховання в рисах поведінки холерика можуть закріпитись нестриманість, гарячковість, нездатність до самоконтролю та самовладання. Це може спричинити конфліктність у стосунках із

людьми.

Людам із сангвінічним темпераментом властиві висока нервово-психічна активність, різноманітність та багатство міміки й рухів, емоційність, вразливість, лабільність. Проте, переживання сангвініка неглибокі, його рухливість при негативних виховних впливах призводить до втрати необхідної зосередженості, поспіху. Перевага працездатності, енергійності над іншими типами темпераменту часто зумовлює надмірну самовпевненість, амбіційність, поверховість тощо.

Люди з меланхолійним темпераментом мають низький рівень нервово-психічної активності, стриманість та приглушеність моторики й мовлення, значну емоційну реактивність, чутливість, глибину і стійкість почуттів за слабого зовнішнього їх виявлення. Тому за недостатнього виховного впливу та вразі нехтування цими особливостями нервової системи, за однакового навантаження порівняно з іншими типами темпераменту, у меланхоліків можуть розвинутиися підвищена емоційна вразливість, перевтомлюваність, замкненість, відчуженість, схильність до тяжких внутрішніх переживань, що не відповідають об'єктивній дійсності, інші неоднозначні особливості особистості й поведінки.

Людам із флегматичним темпераментом властивий низький темп та рівень активності, нездатність швидко переключатись, спокій у діях, міміці та мовленні. Вони відзначаються рівністю, сталістю, глибиною почуттів і настроїв. У процесі неадекватного виховання у флегматиків можуть розвинутиись такі риси, як млявість, збідненість та слабкість емоцій, схильність лише до звичних дій, низька воля тощо. Психодинамічні характеристики людей із різними типами темпераменту визначають різну діяльнісну готовність особистості, різну

Якісну характеристику та продуктивність навчальної, трудової діяльності дітей.

Насправді, різні люди протягом життя мають не лише «чисті» типи темпераменту, але і проміжні. Можна виділити чотири типологічні групи — холероїдів, сангвіноїдів, меланхолоїдів та флегматоїдів.

Для вибору профілю навчання та майбутньої професії дуже важливим є факт різної часової спрямованості різних типологічних груп, виявлений професором

Б.Цукановим.

Холероїди «поспішають», можуть раніше, достроково завершити діяльність. Флегматоїди запізнюються, впадають у стан цейтноту, їм не вистачає часу. У найбільш вигідному становищі знаходяться сангвіноїди (найбільш чисельна група людської популяції). На цю групу, і частково на меланхоліків, «налаштовані» часові нормативи виконання людських діяльностей.

У реальному житті, під час вибору майбутньої професії, практично відсутня диференціація вимог відносно кожного з чотирьох типів темпераменту. Вважається, що представники різних типів темпераменту можуть обирати, опановувати та реалізувати будь-які види професій. Однак у більшості випадків, між вимогами професійної діяльності та психодинамічними можливостями нервової системи людини виникають своєрідні ситуації, що визначають різний ступінь співпадання. Із віком фактор неспівпадання у більшості людей викликає певне внутрішньоособистісне напруження, своєрідний особистісний стрес.

Так, холеродам, базовою емоцією яких є гнів, притаманні стреси соціальних та міжособистісних конфліктів, неорганізованість, недостатня контрольованість особистістю своєї поведінки та соціальної ситуації.

Для сангвіноїдів, базовою емоцією яких є почуття задоволення, характерні стреси незадоволених амбіцій та очікувань, фрустраційні стреси.

Меланхоліди, для яких базовою емоцією спеціалісти вважають фобії, часто впадають у стрес тривоги, перевтоми, боротьби, виснаження, уявної небезпеки, удаваної загрози тощо.

Флегматоїдам, незважаючи на їх емоційну інертність, властивий стрес цейтноту, крайнощів заперечення та негативізму.

Пізніші дослідження Теплова та Небиліцина допускають існування значно більшої кількості типів вищої нервової діяльності. Виділяють також так звані проміжні типи (сангво-флегматик, сангво-холерик, флегмо-меланхолік), або змішані (наприклад, флегматик із рисами сангвініка і холерика і т.д.). Теоретично можливо виділити 120 типів, заснованих на чотирьох варіаціях за силою нервових процесів, трьох, – зарівноваженістю та десяти – за ступенем рухливості.

Важливі передумови залучення учнів до професійної діяльності формують такі властивості особистості, що є похідними від типу темпераменту, як «екстраверсія — інтроверсія», «емоційна лабільність (тривожність) — емоційна стабільність (спокій)».

Із цієї точки зору зручною є також схема Айзенка [3], в якій враховується екстра-інтроверсія та нейротизм індивіда. Поділ на екстра- та інтровертів запропонований Юнгом. Екстраверсія, для якої характерна відвертість особи, властива холерикам та сангвінікам; інтроверсія — флегматикам та меланхолікам (флегматики можуть бути амбівертами). Тоді, за класифікацією Айзенка, інтроверт із низьким нейротизмом відповідає флегматику, інтроверт із високим нейротизмом — меланхолікові, екстраверт із низьким нейротизмом — сангвініку, екстраверт із високим нейротизмом — холерикові. Відповідно до цього, при проміжних значеннях виходять проміжні типи.

Така психологічна популяція людей із подібними властивостями особи — не рідкість. І це зрозуміло, якщо генотипічні основи особи забезпечуються генофондом батьків.

Цікавою є психологічна класифікація Юнга [133]. Він запропонував вісім типів на основі двох орієнтацій — екстраверсія та інтроверсія і чотирьох психологічних функцій — мислення, відчуття, почуття та інтуїція. Мислення та відчуття (або емоційність) Юнг відніс до раціональних функцій, а почуття (або перцептивність) та інтуїцію — до ірраціональних. Якщо ці юнгівські типи зіставити з павлівсько-гіппократівськими, то раціональний екстраверт відповідатиме сангвінікові, а ірраціональний — холерикові; раціональний інтроверт — флегматику, а ірраціональний — меланхолікові.

Цікаво також розглянути типологічні особливості людини в схемі особи Берна. За Берном, особа триповерхова: нижній поверх — Дитина, середній — Дорослий та верхній — Батько. Дитячий і батьківський поверхи є комплексами несвідомого та свідомого, і лише дорослий поверх повністю усвідомлений. Функції дитячого поверху — розваги та образи, батьківського — моралітет, дорослого, — адаптація у середовищі та соціумі за умови корекції виявів дитячого і батьківського

поверхів.

Із цих позицій, у сангвініка домінує дорослий поверх особи, субдомінує дитячий та значною мірою витіснений батьківський. У холерика домінує дитячий поверх, субдомінує дорослий, останнє місце також посідає батьківський. У флегматика домінує дорослий поверх (але у деяких випадках – батьківський), субдомінує батьківський (або дорослий), істотно витіснений дитячий. У меланхоліка домінує дитячий поверх (або батьківський), субдомінує батьківський (або відповідно дитячий) і значною мірою витіснений дорослий. Звідси – низька адаптивність меланхоліка [6].

Більш практичною є методика Д.Голланда. Вона визначає ступінь зв'язку типу особистості зі сферою професійної діяльності, до якої у неї є нахили.

Виходячи з цього, Д.Голланд виділяє шість типів особистості:

- реалістичний;
- інтелектуальний;
- соціальний;
- конвенційний;
- підприємницький;
- артистичний.

Відповідно до зазначених типів особистості виділено шість типів професійного середовища з аналогічними назвами. З точки зору вибору профільного навчання та професії сутність методики Голланда полягає в тому, що успішність професійної діяльності, задоволеність нею залежить, насамперед, від відповідності типу особистості типові професійного середовища. Представники тієї чи іншої професії за певними психологічними характеристиками більш-менш однорідні. Кожна професія приваблює людей, яких об'єднують властиві спільні інтереси, погляди, нахили, певні психофізіологічні властивості тощо. Оскільки представники кожної професійної групи характеризуються певною подібністю, то в багатьох ситуаціях вони реагують досить однаково, створюючи тим самим своє інтерперсональне середовище.

Реалістичний тип — чоловічий, не соціальний, емоційно стабільний,

орієнтований на сьогодні. Його представники займаються конкретними об'єктами та їх практичним використанням: інструментами, різними речами, тваринами, машинами. Для цього професійного типу характерними є переважно невербальні інтелектуальні здібності. Психомоторні навички переважають над математичними здібностями та здібностями до мов.

Реалістичне професійне середовище характеризується тим, що предметом праці тут є конкретні реальні речі. Це може бути сфера виробництва, використання різних матеріальних цінностей та засобів. Для виконання робіт необхідна вправність, рухливість, наполегливість, фізична сила. Соціальні навички майже не потрібні, пов'язані переважно з прийомом та передачею мінімальної інформації.

Характер завдань, що отримує працівник, конкретний та чіткий. Результат передбачуваний та матеріальний.

Інтелектуальний тип – орієнтований на розумову працю. Він несоціальний, аналітичний, раціональний, незалежний, оригінальний. У нього переважають теоретичні та, деякою мірою, практичні цінності. Йому подобається розв'язувати завдання, що вимагають абстрактного мислення. Інтелектуал надає перевагу науковим професіям, таким як: ботанік, астроном, фізик, математик тощо. Має високорозвинені вербальні та невербальні здібності. Інтелектуальне професійне середовище характеризується вирішенням завдань, що першочергово передбачають наявність абстрактного мислення та творчих здібностей. Апаратура, що використовується, вимагає переважно інтелектуальних, а не фізичних навичок. Міжособистісні відносини відіграють незначну роль. Необхідно вміти передавати та сприймати складні словесні конструкції. Результат праці може бути непередбачуваним, часто не матеріальним. Характер завдань різноманітний, вимагає досить високого рівня інтелекту.

Соціальний тип – ставить перед собою такі цілі та завдання, котрі дозволяють йому встановити тісний контакт із навколишнім середовищем. Володіє соціальними вміннями та потребує соціальних контактів. Рисами його характеру є соціальність, гуманність, жіночність, бажання навчати та виховувати. Це тип надає найбільшу перевагу навчанню, лікуванню, обслуговуванню. Це переважно лікар, вчитель,

психолог. Представники цього типу намагаються триматися осторонь від інтелектуальних проблем. Вони активні, вміють пристосовуватися. Проблеми вирішують спираючись переважно на емоції, почуття, вміння спілкуватися. Їм притаманні хороші вербальні та відносно слабкі невербальні здібності.

Соціальне професійне середовище відповідає соціальному типу особистості. Це переважно робота з людьми. Передбачає наявність вмінь розбиратися у поведінці людей, навчати інших. Робота вимагає постійного особистого спілкування із людьми. Важливими є здібності переконувати, промовистість. Характер знань різноманітний. Результат праці не завжди можна передбачити.

Конвенційний тип надає перевагу чітко структурованій діяльності. З оточуючого середовища він вибирає цілі, задачі та цінності, що формуються зі звичаїв та обумовлені станом суспільства. Відповідно до цього його підхід до проблем має стереотипний практичний та конкретний характер. Спонтанність та оригінальність йому не властиві. Для нього характерні переважно ригідність, консерватизм, залежність.

Він володіє комунікативними, а також моторними навичками. Математичні здібності у нього розвинуті краще, ніж вербальні. Він поганий керівник та організатор, його рішення переважно залежать від людей, які його оточують.

Конвенційне професійне середовище характеризується вирішенням завдань, що вимагають здібності до обробки конкретної рутинної та номеральної інформації. Це переважно робота з документами, цифрами, фактами, банками даних тощо. Робота вимагає точності, ретельності.

Підприємницький тип обирає цілі, цінності та задачі, що дозволяють йому проявити енергію, ентузіазм, імпульсивність, домінантність, реалізувати любов до пригод. Надає перевагу чисто «чоловічим», керівним ролям, в яких він може задовольнити свої потреби в домінантності та визнанні. Для цього професійного типу характерною є широка сфера діяльності. Йому не подобаються заняття, пов'язані з ручною працею, що вимагають посидючості, великої концентрації уваги та інтелектуальних зусиль. Надає перевагу невизначеним вербальним задачам, що пов'язані з керівництвом, високим статусом, владою. Найбільших успіхів досягає в

управлінні, бізнесі, спорті.

Підприємницьке професійне середовище характеризується виконанням завдань різного характеру, що вимагають особистої ініціативи, соціальних навичок, вміння керувати. Важливо вміти розбиратися в мотивах поведінки різних людей. Під час спілкування із представниками різних типів та в різних ситуаціях важливими є комунікабельність, промовистість. Результат роботи не завжди передбачуваний, але реалістичний.

Артистичний тип відхиляється від чітко структурованих проблем та видів діяльності, що передбачають використання великої фізичної сили. В спілкуванні з оточуючими спирається безпосередньо на свої почуття, емоції, інтуїцію, уяву. Йому властиві складні погляди на життя, гнучкість, незалежність рішень.

Артистичне професійне середовище характеризується розв'язанням проблем та завдань, що передбачають наявність художнього смаку, уяви, фантазії, інтуїції. Всі свої знання, емоційну сторону життя, свою суть представники цього середовища прагнуть присвятити досягненню конкретної мети – реалізувати себе.

Характер завдань різноманітний, результат непередбачений. Важливою є наявність спеціальних здібностей (до співів, малювання, хореографії тощо).

Важливо підкреслити, що кожна людина володіє особистісними властивостями, характерними для всіх шести описаних типів. Слід зазначити, що відповідність типу особистості до типу професійного середовища є передумовою високих досягнень у діяльності, задоволення людини своєю працею.

Саме тому модель особистості можна виразити у вигляді психологічного профілю – базової психофізіологічної характеристики учня. Готовність сприймати природжену доцільність є важливим, доленосним внутрішньо-особистісним чинником вибору майбутньої професії, пряму професійної підготовки. Це сприятиме здійсненню плідної творчої професійної діяльності, що приносить людині особистісне задоволення.

5.3. Значення психофізіологічних та вікових особливостей школярів

Вікова психологія вивчає психологічні закономірності розвитку особистості у

відповідності з її віковими періодами: вивчення відповідності рівня дозрівання анатоμο-фізіологічних задатків та сформованості, особистісного розвитку людей певного віку; здібностей до вимог навчальної, продуктивної, творчої діяльності. Діти можуть бути недозрілими через спадковість, хвороби або, навпаки, бути акселерованими, якщо говорити про задатки. За здібностями вони можуть бути нерозвинутими, нормальними або з підвищеними здібностями, обдарованими.

Психологія розвитку – розділ психології, що вивчає вікову динаміку розвитку людської психіки, онтогенез психічних процесів та психологічних якостей особи. У віковій психології розвиток вивчається у зв'язку з певним хронологічним віком. Вікова психологія вивчає не тільки вікові етапи людського онтогенезу, вона також розглядає різні процеси психічного розвитку взагалі. Практично всі дослідники вважають, що розвиток – це зміна в часі. Вікова психологія відповідає на питання що і як саме змінюється. Предметом психології розвитку є закономірні зміни людини в часі та пов'язані із цим явища, особливості людського життя [4].

Ідея виховання, побудованого на знанні законів духовного та тілесного розвитку людини, висунула на перший план фізіологію та психологію. На первинному етапі головним завданням був доказ значущості психології та педагогіки.

Якщо предметом загальної педагогіки (як навчальної дисципліни) виступають закономірності, форми, методи, засоби організації навчально-виховного процесу, то предметом вікової психології є закономірності, методи, засоби та технологія психофізіологічної діагностики на різних стадіях дитинства.

Отже, дитинство – це цілісна керована система, що припускає взаємодію соціально-психологічних та психолого-педагогічних чинників розвитку, виховання дитини на основі ціннісно-особистісного підходу [17].

На основі відомостей про духовний та фізичний розвиток дитини необхідно було відповісти на ряд принципових питань. Спроба їх вирішення знайшла найбільш яскраве втілення в працях Л. Виготського, М. Пирогова, К.Ушинського та інших.

Л.Виготський галузю свого дослідження обрав психологію свідомості. Він розробив вчення про вік як одиницю дитячого розвитку, показав його структуру та

динаміку, заклав основи вікової психології, в якій реалізується системний підхід до вивчення дитячого розвитку.

Загальним для вітчизняних психологів є також розуміння формування психіки, свідомості, особистості в онтогенезі як процесів соціальних. Тобто таких процесів, що здійснюються в умовах активного, цілеспрямованого розвитку. У центрі вивчення та дослідження знаходиться особистість, яка є системою. У ній фізичне та психічне, генетично обумовлене, прижиттєво сформоване, природне, соціальне і духовне утворюють нерозривну єдність.

Багато основоположників напрямів (індивідуальна психологія – А.Адлер [2], неопсихоаналіз – Э.Фромм [120]) у своїх концепціях виходили з образу «людини яка має проблеми», виводячи психологічні закономірності з дослідження динаміки реалізації та задоволення різних потреб.

Бажання дитини зрозуміти себе спонукало дослідників ставитися до дитинства уважніше. Вчені дійшли висновку, що шлях до розуміння того, що є психологією дорослої людини, лежить тільки через вивчення психології дитини. Як правило, вікова психологія вивчає закономірності психічного розвитку здорової людини, є галуззю психологічних знань. На цій підставі виділяють дитячу, підліткову, юнацьку психологію, психологію дорослої людини, геронтопсихологію [4].

Головне завдання вікової психології – вивчення онтогенезу (онтогенез від грецького *он*, *ontos* – «народження, походження»), процесу розвитку індивідуального організму, формування основних структур психіки індивіда протягом його дитинства.

Її основоположником був видатний радянський психолог Л. С. Виготський. Він сформулював ряд фундаментальних положень онтогенетичного розвитку психіки людини, котрі визначили дослідження його учнів та послідовників в галузі загальної, дитячої та педагогічної психології.

О.Леонтьєв виділив у теорії Л.Виготського фундаментальну ідею діяльності, всебічно конкретизував її. У працях О.Леонтьєва виявлено та описано загальну структуру діяльності особистості, її психологічні механізми та основні форми, а також процес її розвитку.

Основою онтогенетичного розвитку свідомості людини є розвиток її діяльності – під час здійснення будь-якої нової діяльності у людини виникають нові функції свідомості. Кожному віковому періоду в житті особистості властива головна діяльність, на основі якої у неї виникають та формуються психологічні новоутворення цього віку [124].

Існує декілька прийнятих схем періодизації розвитку людини в онтогенезі. При цьому критерієм поділу життєвого циклу на окремі періоди, за Аршавським, є спосіб взаємодії організму з умовами середовища. Під періодом розуміється відрізок часу онтогенезу, протягом якого фізіологічні функції мають більш менш стабільний характер. Період може бути розділений на окремі фази, що розрізняються за якими-небудь характерними ознаками.

Перехід від одного періоду до іншого розглядається як переломний етап онтогенезу, або критичний період.

Такі критичні періоди мають місце і в пре-, і в постнатальному онтогенезі. У зв'язку з психофізіологічною тематикою нас цікавитиме переважно постнатальний онтогенез, хоча насправді для формування нормальної психіки дитини та дорослої людини важливою є дія ряду зовнішніх та внутрішніх чинників і в пренатальному онтогенезі.

Найбільш прийнятими є такі схеми вікової онтогенетичної періодизації:

Схема вікової періодизації онтогенезу людини (прийнята на 7-ій Всесоюзній конференції з проблем вікової морфології, фізіології і біохімії, АПН СРСР, Москва):

Новонароджений 1-10 днів.

Грудний вік 10 днів – 1 рік.

Раннє дитинство 1-3 роки.

Перше дитинство 4-7 років.

Друге дитинство 8-12 років (хлопчики), 8-11 років (дівчатка).

Підлітковий вік 13-16 років (хлопчики), 12-15 років (дівчатка).

Юнацький вік 17-21 рік (хлопці), 16-20 років (дівчата).

Зрілий вік: I період 22-35 років (чоловіки) 21-35 років (жінки); II період 36-60 років (чоловіки), 36-55 років (жінки).

Літній вік 61-74 року (чоловіки), 56-74 року (жінки).

Старечий вік 75-90 років (чоловіки і жінки).

Довгожителі 90 років і вище.

Стадії розвитку за Е.Еріксоном:

1. Дитячий вік (0-1 р.); мати (або особа, яка її заміщає); довіра до світу – недовіра; енергія і життєва радість.

2. Ранній вік (1-3 р.); батьки; самостійність – сором, сумніви; незалежність.

3. Дошкільний вік (3-6 р.); батьки, брати і сестри; ініціатива – пасивність, провина; цілеспрямованість.

4. Передпубертатний вік (6-12 р.); школа, сусіди; компетентність – неповноцінність; оволодіння знаннями та вміннями.

5. Юність (13-18 р.); групи однолітків; ідентичність – невизнання; самовизначення, відданість та вірність.

Кожен віковий період характеризується своїми специфічними особливостями, пов'язаними з домінуванням тих або інших функцій організму, що забезпечують ті або інші параметри поведінки у взаємодії з умовами середовища та соціуму.

Традиційно прийнято розділяти початок життєвого циклу на такі періоди: внутрішньоутробний період, дитинство, отрочтво, юність. Перші два періоди виходять за рамки нашої роботи і ми їх детально аналізувати не будемо.

Отрочтво (триває до 15 років) стадії підліткову, пубертатного розвитку. У підлітка починає формуватися новий світогляд, складається нове уявлення про навколишній світ та про себе.

Юність (від 15 до 18 років), період у розвитку людини, що відповідає переходу від підліткового віку до самостійного дорослого життя. До кінця юнацького періоду завершуються процеси фізичного дозрівання людини. Психологічний зміст цього етапу пов'язаний із розвитком самосвідомості, вирішенням задач професійного самовизначення та вступом до дорослого життя.

Особливістю нашого дослідження є вивчення психофізіологічного розвитку особистості кожного вікового періоду. Йдеться про можливість дитини брати участь в тих або інших видах діяльності, пов'язаних із розвитком її фізичних якостей,

індивідуально-психологічних властивостей; її можливостях у спілкуванні, творчості, дотриманні соціальних норм і мікросоціальних правил поведінки; про її уміння бути дійсним членом групи, колективу, суспільства. Кожна ланка цього ланцюга має конкретний зміст залежно від даного періоду дитинства. З цих позицій пропонується така психофізіологічна характеристика періодів дитинства.

З урахуванням психологічних та вікових особливостей школярів можна виділити такі етапи змісту профорієнтаційної роботи в школі:

1-4 класи: формування у молодших школярів ціннісного ставлення до праці, розуміння її ролі в житті людини та в суспільстві, розвиток інтересу до навчально-пізнавальної діяльності, заснованій на потужній практичній включеності в різні її види, в тому числі соціальну, трудову, ігрову, дослідницьку.

5-7 класи: розвиток у школярів особистісного прагнення до накопичення пізнавального досвіду та інтересу до професійної діяльності; розширення власних інтересів та можливостей (формування образу «Я»); набуття первинного досвіду в різних сферах соціально-професійної практики: техніці, мистецтві, медицині, сільському господарстві, економіці та культурі. Цьому сприяє виконання учнями професійних проб, що дозволяють співвіднести їх індивідуальні можливості з вимогами, що висувуються професійною діяльністю до людини.

8-9 класи: уточнення освітнього запиту в ході факультативних занять та інших курсів за вибором; групове та індивідуальне консультування з метою прийняття адекватного рішення про вибір профілю навчання; формування освітнього запиту, що відповідає інтересам та здібностям, ціннісним орієнтаціям.

10-11 класи: навчання діям із самопідготовки та саморозвитку, формування професійних якостей в обраному виді праці, корекція професійних планів, оцінка готовності до обраної діяльності.

Загальна психофізіологічна характеристика підліткового віку

Цей період розвитку (11-15 років) супроводжується збереженням високої залежності від впливу дорослих (вчителів, батьків) у розвитку самопізнання, особистого самовизначення. Значною мірою зберігається роль сім'ї в задоволенні матеріальних, емоційних потреб дитини, максимально зростає роль школи,

найближчого оточення однолітків у задоволенні соціально-пізнавальних потреб. За несприятливих умов одночасно формується підвищена сприйнятливість до негативних впливів у сфері вільного спілкування [17].

У підлітків продовжується інтелектуалізація сприйняття. Це пов'язано з ускладненням шкільного матеріалу. Геометрія та креслення сприяють розвитку об'ємного сприйняття. На базі інтелектуалізованого сприйняття розвивається фантазія та уява, у тому числі і творча. Сприйняття себе (свого «Я») з різних боків та самоаналіз сприяють формуванню «Я-концепції».

У підлітковому віці, що співпадає із пубертатною кризою, через нестабільність настрою, емоційної сфери, фізіологічного тону вияви пам'яті також стають нестабільними. Це не означає, що пам'ять слабшає, навпаки, вона удосконалюється, але через неуважність, що часто пов'язана з психологічними проблемами, страждає запам'ятовування та відтворення.

У підлітковому віці, що характеризується пубертатною кризою, котра призводить до емоційної та особової нестабільності, у дітей з'являється потреба в активному творчому пізнанні. Ця потреба може бути реалізована також в навчальній діяльності, хоча це трапляється не часто. Виникають інтелектуально-естетичні та інші захоплення, усередині яких відбувається тренування в якому-небудь виді діяльності. У цьому віці продовжує розвиватися теоретичне мислення рефлексії, що дозволяє підліткові аналізувати абстрактні ідеї, сприяє становленню основ його світогляду. На базі навчання, що ускладнюється, відбувається подальша інтелектуалізація таких практичних функцій, як сприйняття та пам'ять. Збільшується обсяг матеріалу, що вивчається та запам'ятовується, і в той же час відбувається відмова від заучування матеріалу за допомогою повторень. У тексті, що вивчається, виділяється основний смисл, а сам текст трансформується, засвоюються мнемонічні прийоми [6].

Підліток психологічно потрапляє в залежність від навколишнього світу як цінності людського буття. Людина від народження засвоює навколишній світ за функціональним призначенням та естетичною значущістю, починає фетишизувати цей світ.

Прагнення знайти себе як особистість породжує потребу у відчуженні від усіх тих, хто зазвичай впливав на неї, і, в першу чергу, це стосується сім'ї.

Отроцтво – це період, коли підліток починає цінувати свої стосунки з однолітками.

Для розвитку особи підлітка знання набувають особливої значущості. Вони є тією цінністю, що забезпечує розширення власне свідомості підлітка. Саме у підлітковому віці докладаються спеціальні зусилля для розширення життєвих, художніх та наукових знань.

Важливу роль в орієнтації на працю, у формуванні інтересів, нахилів та здібностей підлітків відіграє трудова діяльність. При цьому орієнтації багато в чому визначаються можливістю особистого самоствердження та самовдосконалення.

Тут важливо вчасно побачити нахили підлітка, підтримати його. Зараз ситуація складається так, що будь-яка праця є суспільно значущою. Тому важливо правильно зорієнтувати підлітка на якість праці, на відповідальне ставлення до її результату.

Загальна психофізіологічна характеристика старшого шкільного віку

Це період розвитку (15-18 років) для якого характерне: посилення ролі сім'ї в самовизначенні на майбутнє; зростання можливості школяра у задоволенні частини матеріальних потреб; збереження вирішальної ролі школи у задоволенні пізнавальних, соціально-психологічних потреб; значне зростання ролі самоосвіти, самовиховання; зростання здатності протистояти негативним впливам середовища; формування повної юридичної дієздатності; посилення функції соціально-професійної орієнтації на майбутнє.

Характеризується загальною стабілізацією особи, стабілізацією пам'яті на тлі її розвитку. У нормі всі процеси пам'яті (образної, емоційної, умовно-рефлекторної, словесно-логічної) – запам'ятовування, зберігання, відтворення.

Сприйняття реальності знаходить стабільні риси, що зберігаються і в майбутньому. Виникають трансформації у сприйнятті часу – усвідомлюється тимчасова перспектива, встановлюється усвідомлений зв'язок між минулим та майбутнім через сьогодення. Сприйняття та усвідомлення тимчасової перспективи

дозволяє будувати плани на майбутнє. Функція сприйняття досягає рівня дефінітива дорослої людини. Можуть виникати зміни сприйняття (особливо в емоційній сфері), що призводять до вияву образливості, а в результаті – до неадекватної поведінки. Але ці явища протікають у різних особистостей по-різному.

Особливості психофізичного розвитку характеризують біологічну сторону становлення особи. Мова йде про можливості школяра брати участь в тих або інших видах діяльності, пов'язаних із розвитком його фізичних якостей, індивідуально-психологічних властивостей, про його можливості у спілкуванні, творчості, дотриманні соціальних норм та мікросоціальних правил поведінки, про його уміння бути дійсним членом групи, колективу [17].

У цей же період виникає професійне самовизначення, продовжується подальше навчання. В орієнтації на працю, у формуванні інтересів, нахилів та здібностей у підлітків велику роль відграє активна проба сил в різних областях трудової діяльності. При цьому орієнтації багато в чому визначаються можливістю особистого самоствердження та самовдосконалення. Здійснюючи попередній вибір професії, він оцінює різні види діяльності з погляду своїх інтересів, нахилів та інтересів соціуму, а також з погляду суспільних ціннісних орієнтацій.

Диференційна: це напрямок у психології, що досліджує індивідуальні психофізіологічні відмінності між людьми. Термін уведений В.Небиліциним (1963). У диференційній психофізіології використовуються два методичних підходи: співставлення фізіологічних та психологічних параметрів, отриманих у незалежних експериментах та вивчення змін фізіологічних функцій під час реалізації тієї чи іншої діяльності. Основною системою поглядів у диференційній психофізіології є концепція властивостей нервової системи, розвинена Б.Тепловим і В.Небиліциним. Вона бере свій початок від робіт І.Павлова про типи вищої нервової діяльності. Для диференційної психофізіології характерні дослідження механізму психічних процесів, окремих властивостей нервової системи, а не типів загалом, визнання в одній властивості багатьох проявів [38].

Завдання психолога полягає в тому, щоб допомогти учням дізнатися про свої психофізіологічні особливості, що й забезпечить вибір професії школярем. А саме

вивчити:

- 1) психічні прояви властивостей нервової системи з урахуванням типу особистості та вікового періоду;
- 2) нахили, інтереси, рефлексивність, пов'язані з вибором професії;
- 3) типові для особистості емоційні стани, а також рівень розвитку вольових якостей в контексті професійної придатності;
- 4) сформованість інтелектуальних здібностей;
- 5) комунікативні якості особистості, що виявляються в процесі спілкування та взаємодії з людьми.

Рефлексивна готовність учня до профільного навчання. Цей вид особистісної готовності виступає як центральний, оскільки стосується самосвідомості як «ядра» особистості. Роль рефлексивної готовності полягає передусім у психодіагностиці саме профільної рефлексивної готовності. Вона пов'язана з профільною самоідентифікацією юної особистості, зі здатністю учня самовизначати свої особистісні якості, порівняно з тими якостями, що є професійно значущими в майбутній професії.

Під професійною придатністю розуміють сукупність психологічних та психофізіологічних особливостей особистості, необхідних і достатніх для оволодіння певною професією. Професійна придатність — не вроджена якість, вона формується протягом самої трудової діяльності людини. Вона передбачає відсутність протипоказань до того чи іншого виду діяльності, одночасну відсутність особливих показань. Вищий рівень професійної придатності — покликання. Ці ступені (на етапі вибору професії) характеризується тим, що у всіх основних елементах є очевидні ознаки відповідності людини вимогам діяльності.

Діагностика здібностей повинна мати виражену гуманістичну спрямованість, сприяти вибору найбільш відповідних можливостей та здібностей людини, шляхів та способів оволодіння майбутньою професією. Оцінка когнітивної готовності дітей до процесу вибору та профільного навчання. Проведення такої діагностики на різних тимчасових зрізах за віковими періодами, з урахуванням індивідуальних психофізіологічних відмінностей особистості, дозволить встановлювати причини

труднощів, що виникають під час переходу до профільного навчання, коригувати навчальні програми з урахуванням індивідуальних особливостей школяра.

Сформованість інтелектуальних здібностей є одним із найважливіших видів особистісної готовності до вибору учнів профільного навчання. Мова йде про здатність до сприйняття навчальної інформації, запам'ятовування та її інтелектуальної обробки (аналізу, синтезу, узагальнення, конкретизації, систематизації, індуктивного висновку та дедуктивного використання) в процесі постановки та розв'язання різноманітних навчальних, творчих завдань відповідного профілю обраної професії. Зрозуміло, що учні з високим рівнем розвитку інтелектуальних здібностей мають кращі шанси у виборі профілю навчання, успішного його здійснення. Це особливо важливо для інтелектуально, творчо насичених профілів – природничо-наукового, фізико-математичного, хіміко-біологічного, управлінського тощо. Проте, вияв інтелектуальних здібностей необхідний для опанування будь-якого профілю, під час навчання за кожним напрямом профільного і професійного навчання.

Звичайно, що нормальний вияв інтелектуальних здібностей свідчить про більші пізнавальні можливості старшокласника і, відповідно, про більш широке коло напрямів вибору майбутньої професії.

Особливу групу школярів складають ті, які мають високий рівень обдарованості. Для обдарованих дітей особистою проблемою є недостатнє використання їх інтелектуального потенціалу у звичайній середній школі чи класі. Вони змушені самі шукати відповідний профіль, щоб краще самореалізуватися в ньому.

Але є діти із замаскованою, прихованою, латентною обдарованістю. Іноді таких дітей серед виявлених інтелектуальним тестуванням обдарованих підлітків буває більше половини. В такому випадку психолог має обережно відкрити обдарованість дитини як для неї самої, так і для її батьків.

Отже, під час визначення інтелектуальної готовності учня до вибору майбутньої професії та профільного навчання слід брати до уваги ряд психолого-педагогічних умов, можливості розвитку інтелектуальної сфери юної особистості.

Чинники, котрі необхідно враховувати під час виявлення професійних здібностей:

- відсутність умов для вияву деяких професійно важливих якостей, що у юнацькому віці перебувають у прихованому стані;
- недостатній рівень самосвідомості підлітка, нестійкість його емоційного стану, неадекватна самооцінка;
- брак життєвого досвіду (недостатні знання про світ професій та ринок праці, правила та можливі помилки під час вибору професії).

Знизити негативний вплив цих чинників можна тільки шляхом системної та динамічної психофізіологічної діагностики, цілеспрямованого психолого-педагогічного супроводу професійного самовизначення школяра.

5.4. Технологія дослідження психофізіологічних якостей особистості школярів

Метою дослідження психофізіологічних якостей особистості школярів є впровадження до навчально-виховного процесу загальноосвітнього навчального закладу інноваційної технології розвитку здатності учнівської молоді до вибору успішної професії, планування кар'єри та формування соціально значущих життєвих компетентностей відповідно до вимог сучасного ринку праці.

Вивчення індивідуальних психофізіологічних особливостей учня дасть змогу більш об'єктивно підходити до формування соціально та психологічно значущих життєвих компетентностей учня і вибору майбутньої професії.

У витоках наукової психофізіологічної діагностики лежить клініко-психологічний метод. Цей метод припускає вільне неформальне одержання та аналіз будь-якої доступної інформації про людину в контексті всього, що відомо психологу не тільки з професійного, але і життєвого досвіду. Цей метод разом із експериментально-психологічним вирішує основні задачі діагностики.

Слід мати на увазі, що психофізіологічні обстеження не замінюють інших видів прогнозування професійної придатності.

Один із основних методів вивчення індивідуальних особливостей учнів у процесі професійного самовизначення – психофізіологічна діагностика. Вона залежно від повноти та глибини може здійснюватися на двох рівнях:

1-ий рівень включає вивчення основних психологічних якостей, професійних намірів, рис вдачі, особливостей емоційно-вольової сфери, загальних інтелектуальних здібностей та проявів темпераменту особи;

2-ий рівень орієнтований на більш глибоке вивчення особи. Передбачає виявлення професійно важливих психологічних якостей (пам'ять, увага, сприйняття, відчуття, швидкість реакцій тощо).

Вивчення індивідуально-психологічних особливостей учнів є значною складовою частиною діяльності шкільного психолога, займає значне місце в профорієнтаційній роботі. Об'єктивний інструмент такого вивчення – методики психологічної та психофізіологічної діагностики. Проте немає повної ясності в тому, які методики потрібно застосовувати для одержання максимально корисних в професійному самовизначенні школярів результатів.

Актуальність поставленого питання визначається тим, що в загальноосвітній школі широко розповсюджена схема побудови профорієнтаційної роботи, згідно з якою вирішальну роль відіграють результати психологічної діагностики у вигляді різноманітних тестів. Умовно її можна назвати «схемою накладення». Її суть така: за допомогою стандартного набору методик психологічної та психофізіологічної діагностики можна виявити картину стійких індивідуально-психологічних особливостей школярів. При накладенні сітки професійних вимог (професіограми) на картину індивідуально-психологічних особливостей видно, які професії найбільше підходять цьому школяреві. Залишається переконати школяра обрати одну з таких професій. Обрати ту професію що потребує кадрів у цьому регіоні. Аргументом на захист «схеми накладення» є і той факт, що при масовій психологічній діагностиці вся процедура займає мало часу.

На наш погляд, для застосування на практиці «схема накладення» не досить ідеальна. Запровадження нової технології психофізіологічної діагностики, комп'ютеризація цього процесу – неминуче призведе до змін у світі професійної

орієнтації учнівської молоді.

За допомогою діагностичних засобів та сучасних діагностичних методик, котрі має в своєму розпорядженні психолог, можна одержувати картину індивідуально-психологічних особливостей особистості.

До них належать тести інтелекту та спеціальних здібностей, а також різні опитувальники. Використовуючи ці засоби, слід враховувати вплив на досліджуваних, (діяльнісного досвіду, середовища спілкування, рівня наявної освіти). Також відомо, що індивідуальний темп оволодіння вміннями неоднаковий. Але самі по собі результати діагностичного експерименту нічого про цей темп не говорять.

Ці ніким незаперечні положення сучасної психологічної діагностики доводиться нагадувати лише тому що вони мають важливе значення для оцінки «схеми накладення». Визнаючи їх, не можна не погодитися з тим, наскільки обережно потрібно ставитися до індивідуальних результатів психологічної діагностики. Це пояснюється тим, що при зміні умов життя, змісту навчального навантаження, окремих соціальних чинників досліджуваного, картина його індивідуально-психологічних особливостей, виявлена діагностичними методиками, стає іншою. Психологічні методики діагностують стан деяких сторін психіки лише на певний момент. Прогноз же, як зазначалося раніше, не можна розглядати як пролонгований діагноз. Це стосується як психології, так і інших наук. Тим більше, що діагностика, котра проводиться у процесі профорієнтаційної роботи, торкається такого віку, коли відбувається глибока перебудова в розвитку людини, «фізична та духовна акселерації». Ця перебудова виражається в тому, що змінюються мотиви навчальної діяльності, а разом із ними змінюється ставлення до успіхів у школі та поза нею. Отже, змінюються і вміння, котрі виявляються у діагностичному експерименті. Перебудова іноді відбувається у досить швидкому темпі, раптово. Саме тому не можна передбачити, як у процесі дорослішання досліджуваних учнів та при зміні умов і способу їх життя розвиватиметься їх психіка.

Сказане дозволяє оцінити, наскільки неправомірною є «схема накладення». З одного боку важко, а часто неможливо визначити перелік конкретних вимог, що

висувають людині нові професії. З іншого боку, враховуючи вік контингенту, не можна розраховувати на стабільність картини індивідуально-психологічних особливостей, що виявляються психологічними діагностичними методиками.

Слід додати, що при здійсненні роботи за «схемою накладення» лише незначною мірою враховуються, (іноді зовсім не враховуються) сформовані професійні наміри та інтереси школярів. Однією із причин є те, що школяр-підліток не володіє в достатню інформацією про світ професій. Вибір нерідко базується на найзагальніших уявленнях про працю. Власні настанови та ціннісні орієнтації школяра також хиткі й поверхневі. У підлітковому віці ще не склалося правильного розуміння своїх психофізіологічних особливостей. Разом із тим, є чимало школярів, у яких під впливом способу життя, сімейних традицій вже склалися чіткі плани на майбутнє. Наявність таких планів безпосередньо впливає на формування якостей, необхідних для майбутньої професії. Обґрунтованість цих професійних намірів не враховується.

Тому ми говоримо про надання школярам тактової допомоги у формуванні «розумних» професійних намірів. Це має виражатися в інформуванні їх про професії, про вимоги суспільної практики, про їх особисті психофізіологічні можливості. Професія не повинна мати відчуття будь-якої загрози для особистості та негативно впливати на фізичне та психічне здоров'я. Навпаки, праця за вибраною професією повинна бути організована таким чином, щоб людина, в процесі його виконання, отримувала найбільш повний розвиток своєї особистості.

Аргументом проти використання «схеми накладення» в професійній орієнтації є і те, що ця схема породжує імперативний стиль керівництва вибором професії, котрий не відповідає сучасним умовам. Замість складної і кропіткої роботи з особистістю учня, нам доводиться мати справу з набором однозначних та формальних даних, оперуючи якими потрібно ухвалювати рішення, по суті, замість школяра.

В цих умовах наша робота полягає в тому, щоб сприяти школяреві в можливо більш повному усвідомленні ним своїх психологічних особливостей.

Значну допомогу школярам в усвідомленні своїх психологічних можливостей

можуть надати спеціальні діагностичні методики; тести інтелекту, спеціальних здібностей та опитувальники. Грамотно складений опитувальник, зокрема, дозволяє встановити, наскільки стійкими є професійні наміри, наскільки обдуманим є вибір. За допомогою психологічних діагностичних методик ми можемо більш повно розкрити рівень та зміст професійної мотивації. При повторних бесідах розкриваються динаміка, а деколи і внутрішня суперечність професійних намірів. Це пояснюється впливом тиску на учня розмаїття інформаційних матеріалів.

Велике значення мають психофізіологічні методики, призначені для діагностики деяких природних властивостей психіки, так званих формально-динамічних особливостей, що знаходяться у тісному зв'язку з генотипом особистості. Показники, одержані за допомогою цих методик, практично зберігаються протягом усього життя індивіда. За наслідками застосування психофізіологічних методик у профорієнтаційній роботі психологу доводиться рекомендувати школяреві пов'язувати свої професійні наміри та психофізіологічні можливості із невеликим колом професій. Окремим школярам у деяких випадках він радить відмовитися від цих професій, оскільки їх вимоги не відповідають психофізіологічним особливостям учнів.

Результати психофізіологічних методик доцільно використовувати також для допомоги школяреві у формуванні його індивідуального стилю діяльності. Роз'яснюючи значення цього стилю для досягнення успіху в різних видах діяльності, психолог запобігає його стихійному повільному формуванню шляхом спроб та помилок. Розуміння школярем умов та передумов цього процесу, а також значення свідомої перебудови індивідуального стилю діяльності дозволяє йому правильно планувати своє майбутнє в світі сучасних професій, а у разі потреби – швидко переходити від одного виду діяльності до іншого.

Що ж до тестів інтелекту та спеціальних здібностей, то вони виконують іншу функцію — діагностують окремі сторони психіки, що схильні до змін. Психологу не слід надавати абсолютного значення результатам діагностики, шукати в них прямий вихід на вимоги професії. За належної мотивації та здійснення відповідної діяльності ці результати можуть змінюватися.

Застосування психодіагностичних методик у виборі професії має забезпечити перенесення акценту на підготовку до них шляхом цілеспрямованого формування необхідних якостей, розвитку здібностей в учнів. Профорієнтаційну роботу необхідно будувати щоб із констатуючої вона перетворилася на розвиваючу, формуючу, діагностико-корекційну. У зв'язку з цим найважливішою функцією психодіагностичних методик стає функція виявлення недоліків, пропусків у розвитку; побудови корекційної роботи; здійснення контролю за розвитком, формуванням необхідних якостей.

Зрозуміло, що такий підхід до профорієнтаційної роботи сприяє перегляду накопиченого досвіду діагностичної роботи, створенню спеціальних коректувальних та розвиваючих програм, системи психотренінгів. Активна профорієнтація розрахована на те, щоб залучити школяра до діяльнісного вибору. При цьому важливо мати на увазі, що формування професійних намірів школярів проходить декілька етапів.

Перший етап – це первинний вибір (4 клас). Для нього характерні малодиференційні уявлення школяра про світ професії, відомих лише за назвами та деяким зовнішнім ознакам (за формою одягу, реакціям навколишніх людей тощо); неадекватне, часто невизначене, ситуативне уявлення про власний ресурс та можливості його розвитку (невмінням зіставити свої можливості з умовами і вимогами професійної діяльності).

У процесі навчальної, позакласної та позашкільної роботи ми знайомимо дітей із найпоширенішими професіями; виховуємо позитивне ставлення до різних видів трудової та професійної діяльності, інтерес до пізнання своєї особистості; формуємо початкові загальнотрудові уміння та навички, здібності до взаємодії з іншими особами в процесі діяльності.

Школяр, який знаходиться на етапі первинного вибору, звичайно нестійкий у своїх професійних намірах, це цілком природно. На цьому етапі психодіагностичні дослідження використовуються для кращого розуміння школярем самого себе, своїх можливостей.

Психологічна діагностика професійного та особового самовизначення, як правило, здійснюється в такій послідовності:

1. Вивчення професійних намірів учнів за допомогою бесіди, анкет, творів про вибір професії. Необхідно з'ясувати, яким професіям надається перевага, чи продумані шляхи оволодіння ними, чи є резервні наміри.

2. Визначення професійної спрямованості учнів. Спрямованість виступає системоутворюючою якістю особистості, що визначає її психологічний склад. Саме в спрямованості виявляється мета, заради якої діє особа, її мотиви та суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності. Між розвитком мотиву та оволодінням діяльністю існують складні зв'язки. Кожний період життя людини призводить до зміни мотиваційної сфери.

Диференціально-діагностичний опитувальник Е.Климова (ДДО) – методика, призначена для відбору до різних типів професій відповідно до класифікації типів професій. Методика «Мотивы выбора профессии» (В.Семиченко). Методика діагностики спрямованості особи Б.Басса. Оцінка сфери професійних переваг учнів (модифікований варіант опитувальника Іовайши), опитувальник оцінки професійної мотивації.

Дослідження пізнавальних інтересів учнів: «Карти інтересів», різноманітних модифікацій, що включають різну кількість питань та інформаційних карт. Найбільш зручною у нашому випадку є методика «Профіль» (модифікація методики «Карти інтересів» А.Голомштока), тест «Моя майбутня професія».

Дослідження взаємозв'язку типу особи і сфери професійної діяльності за допомогою відповідних опитувальників за методикою Дж.Голланда, різних модифікацій. Методика вивчення ставлення до навчання, навчальних предметів Козинцева. Діагностика структури мотивації навчання методом незавершених пропозицій. Діагностика структури навчальної мотивації, типологія мотивів навчання [19].

Діагностика (спеціальних) здібностей: артистичних, музичних, художніх. Щоб виявити ступінь розвитку цих здібностей, можна використовувати не тільки тести спеціальних здібностей, але і деякі тести інтелекту, наприклад: тест Р.Амтхауера,

дозволяє отримати тестовий профіль за трьома параметрами: за вираженістю гуманітарних, математичних та технічних здібностей. Тест ШТУР дозволяє визначити здібності до гуманітарних, природничо-наукових та фізико-математичних дисциплін [92].

Діагностика професійно-важливих якостей – уваги, пам'яті, сприйняття, відчуття. Вона здійснюється за стандартизованими тестами.

Діагностика індивідуальних психологічних особливостей включає такі методики: методики Г.Айзенка (визначення темпераменту); тест Люшера; Тейлора; методику експрес-діагностики властивостей нервової системи Є.Ільїна; опитувальник виявлення структури темпераменту.

Використання наведеної бази тестів дає змогу виявити психофізіологічні особливості характеру, структури, фізичних та психічних можливостей організму до виконання окремих видів обраної майбутньої трудової діяльності.

Результати тестових досліджень не можна оцінювати як абсолютні показники психологічних можливостей особистості. Вони є лише показниками рівня розвитку досліджуваних явищ в окремий момент, за конкретних умов життя, навчання та виховання. За належної організації навчання та виховання вони можуть певною мірою змінюватися та розвиватися далі. Метод тестів не може претендувати на особливе застосування. Він може модифікуватися, доповнюватися іншими методами психологічного дослідження. Найбільшу користь він може принести лише за умови правильного поєднання з іншими методами. Застосування в комплексі різних методів дослідження забезпечить більш повне вивчення особистості учня.

При трактуванні відповідних даних ми повинні пояснити школяреві, що отримана картина не може бути абсолютизованою. Психодіагностичне обстеження має активізувати роботу учня над собою.

Наступний етап (пізнавально-пошуковий) можна назвати етапом професійного самовизначення (8–9 клас). На основі отриманих психофізіологічних даних першого етапу, вноситься деяке обмеження в спектр можливого вибору, вказуються шляхи формування індивідуального стилю діяльності. Систематичні діагностичні проби, фіксація зрушень у розвитку необхідних якостей, здібностей обговорюються з

учнями. Це стимулює подальшу роботу з підготовки до професії. Учень більш ґрунтовно осмислює місце обраної майбутньої професії в соціально-економічній структурі суспільства, більш глибоко осмислює її різні сторони. Хоч і невеликий, але вже існуючий життєвий досвід, стосунки з оточуючими сприяють кращому пізнанню своїх особливостей.

Для обґрунтованого вибору професії школяр має володіти знаннями не тільки про свої можливості, але і про вимоги основних класів професій до людини. З цією метою для них шляхом спостереження і вивчення аналізують усі можливі роди занять. Інформація про світ праці має забезпечуватися постійно та систематично, відображати економічні і соціальні зміни в суспільстві. Вивчення учнями світу праці припускає спостереження, досвід професіоналів, ознайомлення з професіограмами, складання формули професії, аналіз професійно важливих якостей, самостійну роботу з довідково-інформаційною літературою, моделювання професійної діяльності тощо.

Школяр всерйоз замислюється, наскільки він готовий до обраної ним майбутньої професійної діяльності. З цих позицій він оцінює навчальні дисципліни, прагнучи віддати більше часу і сил тим, котрі відповідають обраній майбутній професії (передпрофільне навчання).

Важлива роль психолога – прискорити процес переходу з етапу первинного вибору професії до професійного самовизначення: формування ціннісних орієнтацій, мотивації самопізнання, установки на власну активність у професійному самовизначенні та оволодінні професійною діяльністю; систематичне ознайомлення з професіями у навчально-виховному процесі; формування умінь самооцінки, самоаналізу з метою усвідомлення власної професійної спрямованості; консультування щодо вибору профілю подальшої освіти, форм трудової підготовки [5].

Допомога школярам у професійному та особовому самовизначенні – одна з актуальних задач шкільного психолога. Її успішне здійснення пов'язане з постійним пошуком структур роботи із психологічного супроводу професійного й особового самовизначення учнів; найдосконаліших шляхів професійної орієнтації.

Психолого-педагогічний супровід професійного самовизначення старшокласників передбачає участь психолога в етапах формування професійних намірів, вибору професії а також корекції вибору та реорієнтації.

Здійснення цих видів профорієнтації супроводжується застосуванням розвиваючих психотехнологій: професійного консультування, психодіагностики, психотренінгів та групових занять за програмами предпрофільної підготовки, що можна проводити як на психологічному матеріалі, так і на матеріалі навчальної діяльності.

Для визначення змін індивідуальних психофізіологічних особливостей (4 – 8 клас) проводиться додаткове тестування. До вищезгаданих тестів додаються деякі специфічно професійні: тест на визначення нахилів до підприємницької діяльності; методика виявлення адміністративних здібностей; методика виявлення та оцінки структури інтелекту методика (ТІП); опитувальник професійної спрямованості Д.Голланда; діагностика професійних уподобань; активуюча профорієнтаційна методика «Будь готовим» (М.Пряжникова); опитувальник «Якір кар'єри»; методика «Опитувальник професійної готовності», тощо.

В цьому випадку діагностичні методики можуть бути використані як критерійний інструмент (до початку тренувань та після них). Вони на ділі показують школяреві, яким шляхом може бути досягнутий новий, професійно необхідний ступінь розвитку здібностей для оволодіння обраною майбутньою професією.

Результатом цієї роботи є визначення сформованості особистісно-значущого сенсу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів, вибір напрямку (профілю) навчання, продовження освіти у 8–9 класах або оволодіння виробничими професіями відповідно до індивідуальних особливостей учнів.

Заключний етап, базовий (визначальний) (9–11) класи. Здійснюється формування вміння зіставляти вимоги, необхідні для здобуття конкретної професії, з власними можливостями та кон'юнктурою ринку праці; створення умов для випробування можливостей учня у різних видах трудової діяльності (консультації щодо вибору професії та навчального закладу; проведення професійного відбору для

випускників загальноосвітніх навчально-виховних закладів). Вивчення наукових основ вибраної професії, її класифікаційних ознак, вимог професій до людини, основних професійно важливих якостей; оволодіння методиками самопізнання, самооцінки; розвиток індивідуальних професійно важливих якостей.

Завершується цей етап психолого-педагогічним тестуванням випускників (11 клас) для вступу до вищих навчальних закладів на спеціальності педагогічного профілю, (Указ Президента України від 04.07.2005 року № 1013 «Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні») на спеціальності професійної системи «людина – людина».

Особливий акцент необхідно зробити на комп'ютеризації психофізіологічного обстеження, котрий значною мірою сприяє можливості удосконалення всієї системи профорієнтаційної роботи в школі. Вона накладатиме відбиток не лише на технічне забезпечення цього трудомісткого і не завжди простого заходу, але і на всю методологію професійної психодіагностики. А психофізіологічний супровід особистості протягом навчання дасть змогу виявити психофізіологічні особливості характеру, структури, здібностей, фізичних та психічних можливостей організму учня до виконання тих чи інших видів обраної майбутньої трудової діяльності в динаміці. З'являється час для індивідуальної диференційної оцінки індивідуальних властивостей організму з метою їх корекції в плані підготовки та адаптації до обраної професії.

Логічна і обчислювальна потужність, а також величезний обсяг пам'яті, швидкодія та надійність комп'ютерів дозволяють зрозуміти, що форма психологічних тестів порівняно з комп'ютерами багато в чому по визначена обмеженими можливостями людини як «моделюючого пристрою».

Враховуючи безперервно зростаючі можливості комп'ютерів в обчисленнях, логічних операціях, пам'яті, швидкодії, можна відзначити, що ті обмеження, що існували в методологічному апараті психологічних тестів і були пов'язані з обмеженими можливостями людини, знімаються. Комп'ютери дозволяють моделювати будь-які психодіагностичні дослідження

Вже зараз очевидна прогресивна еволюція комп'ютерної психодіагностики. На

перших етапах комп'ютери використовувалися для обчислення шкальних оцінок і спеціальних числових індексів, а також графічного представлення «профілів». Сьогодні доступною стала текстова інтерпретація результатів тестування, тобто власне психодіагностичний висновок. Проте перші варіанти інтерпретації носили істотно схематичний характер, використовували найпростіші логічні процедури переходу від числових оцінок до психологічних характеристик.

Комп'ютерні версії тестів можуть бути корисні в роботі психологів, педагогів та інших фахівців, як початківців, так і досвідчених. Для початківців істотне значення має скорочення часу навчання роботі з психологічним тестом.

Комп'ютерна програма позбавляє учня необхідності запам'ятовувати великий обсяг інформації із проведення експерименту та аналізу даних, принаймні, у формалізованій їх частині. Отже, психолог може значно швидше працювати тестом, що досліджується, на деякому гарантованому рівні якості цієї роботи. Безумовно, за невеликого досвіду роботи з тестом ймовірність помилок буде меншою при використанні комп'ютерної версії тесту.

Перевагою комп'ютерної психодіагностики є можливість, з одного боку, після проведення тестування надрукувати протокол дослідження і психодіагностичний висновок, а з іншого – помістити ці дані в комп'ютерний банк результатів для подальшого їх використання, зокрема як довідкового матеріалу для динамічного спостереження, статистичного аналізу та тощо.

При комп'ютерній психодіагностиці значно знижується ймовірність помилок, пов'язаних з людським чинником: психоемоційним станом експериментатора, більшою або меншою його зацікавленістю в результатах дослідження тощо. Гарантується абсолютна прозорість, що має особливе значення в ситуаціях експертизи.

Не менше важливим є те, що автоматизація психодіагностики дозволяє проводити масові обстеження, пов'язані із задачами психолого-педагогічного скринінгу, профвідбору тощо.

Результати самостійного комп'ютерного тестування допомагають учням самовизначитися у майбутньому професійному напрямку. Завдяки цій роботі учні

дізнаються про рівень свого інтелекту, характер та здібності, а особливо про те, як використати власні індивідуальні можливості при виборі професії. Усі тести є доступними для учнів завдяки локальній мережі Інтернет. Особливою «родзинкою» є організація роботи учнів з тестами на уроках інформатики, що заплановані в навчальних планах: не всі діти хочуть чи можуть виділити час для роботи над самим собою у позаурочні години.

Відомо, що досвід організації систематичної та несуперечливої профорієнтаційної роботи в школі, досвід застосування в цій роботі комплексної комп'ютерної психофізіологічної діагностики ще невеликий. Проте ця тема дуже актуальна, вимагає подальшого наукового опрацювання, найшвидшого запровадження результатів у практику шкільної психологічної служби.

Ми прагнемо поглибити розвивальні можливості діючої державної програми «Вибір успішної професії», розширити форми організації навчальної діяльності, оновити викладання основних навчальних дисциплін, організації процесу професійної придатності учнів, пізнання та самопізнання, набуття учнями нового досвіду в самореалізації життєдіяльності. Основне наше завдання полягає в розробці та впровадженні програмно-методичної системи профорієнтаційної роботи в школі, що базується не на так званих «схемах накладання», а на висновках комплексних комп'ютерних психодіагностичних методик психофізіологічної діагностики. Характерна особливість цього проекту – систематичність, спадкоємність та безперервний психолого-педагогічний супровід учня з першого класу до закінчення навчання в школі.

Це тим більше важливо, оскільки не тільки самі школярі, але і їх батьки, вчителі зацікавлені в тому, щоб психологічна наука надала допомогу в вирішенні такого важливого питання, як успішний вибір професії.

5.5. Професія, професіографія. Допрофесійна та професійна підготовка.

Профільне навчання

У сучасному суспільстві існують десятки тисяч видів праці, кожен із яких можна назвати професією.

Професія – це обмежена (внаслідок поділу праці) галузь використання

фізичних та духовних сил людини, що дає їй можливість існування та розвитку. Спеціальність – це вид занять у межах однієї професії. Всі існуючі професії та спеціальності класифікують.

У науці і практиці професійної орієнтації було багато спроб опису та класифікації професій:

- за предметом праці, за професійними областями;
- за вимогами, що висуваються до працівника;
- за ступенем самостійності в праці;
- за напруженістю праці тощо.

Тривалий час існувала загальноприйнята класифікація професій за характером праці на дві групи: переважно фізична та переважно розумова. Однак відбувається поступове стирання меж між ними. Деякі професії стало навіть важко класифікувати за цією ознакою. Ми використовували класифікацію за ознаками, що йдуть від людини. Така класифікація розроблена Є.О.Климовим. За предметом праці всі існуючі професії розділено на п'ять типів:

1) Людина – Природа: природничо-науковий, хіміко-біологічний, медичний, екологічний, сільськогосподарський, географічний тощо.

2) Людина – Техніка: технічний, технологічний, транспортний, комп'ютерно-інформаційний, виробничий, проектно-конструкторський, дизайнерський тощо.

3) Людина – Людина: гуманітарний, філологічний, лінгвістичний, економічний, спортивний, історичний, правознавчий, управлінський, педагогічний, побутово-обслуговуючий тощо.

4) Людина – Знак: природничо-науковий, фізико-математичний, інформаційний, лінгвістичний тощо.

5) Людина – Художній образ: естетичний, образотворчий, музичний, хореографічний, театральний, дизайнерський, народних ремесел тощо.

Чим більше ознак враховується при описі професії, чим більше вони відносяться до психологічних, внутрішніх якостей людини, тим успішнішим може бути вибір професії на основі цього опису.

Під час вибору професії важливо звернутися до методу інженерно-

психологічного аналізу діяльності (метод професіографії). Суть методу полягає у побудові психологічного еталону спеціальності із використанням спеціальної методології. Основу цього методу складають два поняття: «професіограма» та «психограма» [89].

Визначимо зміст понять «професійна придатність», «професійне покликання», «професійна готовність».

Професійна придатність – це наявність у людини сукупності морфо-фізіологічних та психологічних особливостей, без яких неможливо успішно виконувати професійні функції.

Професійне покликання – життєве призначення та спрямування людини, що є найпотужнішим чинником усвідомленого вибору професії, її фахової доцільності, осмисленості й перспективності.

Професійна готовність – наявність у людини передбачуваних професіограмою відповідної спеціальності знань, умінь і навичок, особистісних та професійних якостей.

Тенденція в праці до суміщення функціональних обов'язків, скорочення кількості робітників колективів призводять до появи більш складних зі своїми специфічними особливостями видів діяльності. Праця в системі «Людина – Техніка» набуває більш творчого характеру. Це призводить до необхідності суттєвих змін організації та змісту профорієнтаційної роботи, для забезпечення їх ефективної та безпечної діяльності.

Професіограма – це спосіб надання та узагальнення інформації про професію у вигляді опису її основних (ключових) елементів.

Склалося так, що більшість укладачів професіограм в системі державних центрів зайнятості, основну увагу при їх складанні, приділяють техніко-економічному опису професії [61; 62].

Психограма – складова частина професіограми. Для нас вона найбільш цікава, оскільки відображає інформацію про ті вимоги, котрі професія висуває до психофізіологічних якостей та властивостей кандидата [89].

Тільки вивчивши психофізіологічні особливості школяра, його прагнення до

оволодіння певною професією та можливість адаптаційного процесу, ми зможемо прогнозувати та забезпечити адекватність цього вибору.

Перехід до ринку праці не тільки вніс корективи, але й істотно змінив підходи до питань професійного самовизначення та профорієнтаційної роботи серед школярів. Під вибором професії ми розуміємо насамперед вибір індивідом певного виду трудової діяльності. У зв'язку із цим зростає необхідність у профільному навчанні, що спрямоване на допомогу школярам у виборі майбутньої професії. Отже, підготовка учня до вибору профілю навчання — це фактично перший серйозний етап вибору професії. Тому на цьому етапі активізуються профорієнтаційні заходи школи та її служб, передусім, психологічної служби. У зв'язку з цим, готовність учня до профільного навчання має базуватись на орієнтації у світі професій, на усвідомленні своїх можливостей.

В державі хронічно не вистачає робітників виробничих професій. На сьогоднішній день найбільш актуальною є проблема підготовки професіональних працівників в системі «Людина — техніка». Підвищення ефективності профорієнтаційної роботи серед підростаючого покоління до професійної праці потребує нового підходу до організації профільної підготовки.

Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно орієнтованими характеристиками мотивів, цілей, засобів та результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, що виступають відносно учня у вигляді певних вимог. Задача ж полягає в тому, щоб допомогти школярам, перш за все, засвоїти обсяг знань про професії, можливості подальшої освіти, особливості майбутньої трудової діяльності, стан і перспективи розвитку ринку праці; пізнати власні можливості та співвіднести їх з своїм професійним вибором; ухвалювати правильні рішення та підготуватися до переходу в післяшкільне середовище. Вже сьогодні необхідно більше уваги приділяти проблемам «виживання» випускників шкіл в умовах конкуренції на ринку праці та безробіття, що зростає. Слід формувати в учнів такі уміння та навички, що допоможуть їм надалі адаптуватися у виробничому середовищі, реальному житті.

Її складовими мають бути, з одного боку, система профорієнтаційної роботи, а

з іншого – особлива (допрофесійна) підготовка, що передбачає включення учня в діяльність, природним продовженням якої буде професійне навчання з певного фаху.

Допрофесійна підготовка має розпочати адаптацію учня до діяльності відповідного типу та сприяти його майбутньому становленню як професіоналу.

Серед аргументів на користь широкого впровадження допрофесійної підготовки слід відзначити можливість:

- цілеспрямованої підготовки до праці за професіями найпридатнішими для конкретної особистості, які найкраще відповідають спрямованості та можливостям особистості;

- оволодіння тими знаннями, вміннями тощо, що становитимуть базу професійного навчання в обраній сфері;

- зміцнення взаємозв'язку трудового навчання із вивченням загальноосвітніх предметів, підносячи тим самим на вищій щабель обидва напрямки освітньої діяльності.

Завершальний технологічний цикл навчально-трудової, пізнавальної діяльності учня, що здійснюється в умовах, максимально наближених до реальних – професійна спроба. Це – один із засобів розвитку інтересу та здібностей привчатися до конкретного виду професійної діяльності, перевірки усвідомленості й обґрунтованості вибору професії. В процесі професійної спроби конкретизуються, актуалізуються ті знання та уявлення, що сформувалися про даний вид професійної діяльності; формуються первинні професійні уміння, отримується досвід практичної роботи.

Зміст професійного вибору включає три компоненти: творчий, технологічний, виконавський. Вони органічно пронизують діяльність учня. До творчого компоненту професійної проби слід віднести оцінку схильності до планування своєї діяльності, аналізу результатів. Технологічний компонент припускає оцінку здатності навиків до конструювання, розробки технології виробництва, виготовлення робочих креслень, ескізів. У виконавському компоненті професійної проби виявляється

сформованість професійних навиків та умінь, проводиться оцінка витривалості і стійкості, здібності реалізовувати сплановану діяльність.

Професійні спроби, з одного боку, повинні бути диференційовані за віком учнів, рівнем їх підготовленості, а також за метою та задачами, формами та методами реалізації. З іншого боку, вони інтегровані за певними ознаками, професійно-кваліфікаційними вимогами, технологічною завершеністю, професійно важливими якостями. В розробці змісту професійної проби враховується наявність в учня трьох рівнів готовності до вибору професії:

1 рівень – початкові відомості про цю сферу діяльності без навичок практичної роботи. Основний мотив вибору: інформація від товаришів, батьків, ЗМІ тощо;

2 рівень – широкі уявлення про цей вид професійної діяльності, вимоги, що висуваються нею до особистості людини, первинний досвід роботи; уміння за допомогою викладача (психолога) оцінювати відповідність своїх якостей професійним вимогам. Основний мотив вибору: зацікавленість певною професією, співвідношення власних психофізіологічних характеристик до вимог професії;

3 рівень – здатність оцінювати та співвідносити свої професійні можливості; стійкі спеціальні знання та уміння. Основний мотив вибору: бажання оволодіти цією професією.

Кожна професійна спроба організовується відповідно до рівня готовності учня до її виконання. Підсумком такої роботи стає вибір професійної діяльності для поглибленого вивчення.

В процесі реформування шкільної освіти, а саме переходу від загальноосвітніх шкіл до профільних, дається можливість учням вибрати профіль споріднений до їх інтересів, нахилів, здібностей. Це в свою чергу забезпечує більш свідомий вибір професії у недалекому майбутньому. Учні, який визначився із напрямом профілізації(суспільно-гуманітарний, природничо-науковий, художньо-естетичний, фізико-математичний) набагато легше ознайомитися із майбутньою професією, поглиблено вивчаючи курси за вибором, профільні дисципліни тощо. Готовність учня до профільного навчання має базуватися на орієнтації в світі професії, вимогах

котрі вони висувають до особистості.

Спираючись на пізнавальні інтереси учнів до відповідної професії можна зорієнтувати їх на доцільний профіль навчання. І, навпаки, знаючи здібності та нахили учнів до деяких предметів навчально-виховного циклу, можна запропонувати відповідний профіль, а в подальшому і саму професію.

Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно зорієнтованими характеристиками мотивів, мети, засобів та результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності. Ці характеристики подаються учням у вигляді певних вимог.

Учні повинні перейти від більш загального, точніше загальноосвітнього, до більш конкретного профілю діяльності. Профілю, що передбачає певну спеціалізацію, конкретизацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. Із часом така орієнтація буде звужуватися та конкретизуватися у професійній підготовці у ПТНЗ чи ВНЗ.

Профільне навчання – вибір профілю навчання у старших класах загальноосвітньої школи – чи не найголовніше питання для юної особистості. Профільне навчання має здійснюватися тільки на добровільних засадах, з урахуванням бажань учнів, батьків та вчителів. Його мета:

- забезпечення умов для професійного самовизначення, у процесі якого учні знайомляться зі світом професій, пізнають себе, свої можливості та здійснюють обґрунтований вибір професії з урахуванням власних здібностей, уподобань та інтересів;

- формування в учнів комплексу особистісних якостей, потрібних людині як суб'єкту сучасного виробництва та культурного розвитку суспільства.

- забезпечення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості [94].

Кожен профіль включає в себе групу професій, об'єднаних близьким змістом, з одного боку, і спільними вимогами до індивідуально-психологічних особливостей працівника, з іншого. Профільне навчання дає змогу учневі певною мірою залучитися до бажаної для нього майбутньої професійної діяльності, розібратися у

вимогах до неї, випробувати себе, більш вільно визначитися в обраному шляху, сформувати необхідні психофізіологічні якості, всебічно підготуватися до навчання за конкретною професією.

Виходячи з вимог профільної підготовки до особистості учня та концепції психологічної структури особистості, особистісну готовність учня до профільного навчання можна представити за трьома вимірами у такий спосіб [75]:

I. За соціально-психолого-індивідуальним виміром:

1. Психофізіологічна готовність;
2. Інтелектуальна готовність;
3. Едукаційна готовність;
4. Рефлексивна готовність;
5. Характерологічна готовність;
6. Мотиваційна готовність;
7. Комунікаційна готовність;

II. За діяльнісним виміром – суб'єктна, діяльнісна готовність учня до вибору і опанування профільного навчання. Передбачає здатність учня виконувати повноцінну навчальну, продуктивну, творчу діяльність у всіх її компонентах: потребно-мотиваційному, інформаційно-пізнавальному, цілеутворюючому, операційно-результативному, емоційно-почуттєвому.

III. За генетичним виміром – вікова готовність учня до профільного навчання, що визначає зрілість і сформованість його задатків та здібностей на всіх підструктурах особистості. Порядок представлення структурних компонентів особистісної готовності не випадковий як за всіма вимірами, так і всередині кожного виміру.

Профільну підготовку слід розглядати як особистісно значущий період життя, як життєву проблему, як творчий особистісний професійний проект, як важливу частину життєвого шляху.

До профільного навчання школярі мають приступати добре підготовленими саме як творчі особистості, як суб'єкти власної майбутньої професійної кар'єри та життєвого шляху.

Найбільш доцільно розглянути особистісну готовність відповідно до переліку базових якостей особистості. Цей перелік логічно почати з базової психофізіологічної готовності, оскільки вона є визначеною з моменту народження, найбільш стабільною і незмінною впродовж життя, виступає носієм усіх інших видів особистісної готовності. Цей градієнт незмінності, природженості поступово зменшує свою питому вагу при переході до наступних видів готовності – через зростаючу можливість формувати їх в процесі виховання та навчання, в тому числі і профільному, професійному. Тому наступними видами особистісної готовності є інтелектуальна, едукативна, рефлексивна, характерологічна, мотиваційна й комунікативна.

Психофізіологічна готовність. Базується на природжених властивостях нервової системи, що залишаються практично незмінними впродовж усього життя. Мова йде передусім про функціональні можливості нервової системи, про які ми детально описали в попередніх підрозділах. Ці характеристики є базовими для вищої нервової діяльності. Активізація, інтенсифікація навчальної діяльності, що виявляється у збільшенні навантаження на нервову систему учня. Це викликає необхідність виховувати і формувати психофізіологічну готовність учня до профільного навчання.

Б.Цуканов, досліджуючи зв'язок типологічного статусу особистості та схильності до певного виду діяльності, визначив, що неправильний, неконкурентний вибір профілю навчання учнів впливає на виникнення у них психосоматичних відхилень. Він рекомендував такі профілі учням із різним типом темпераменту:

- холерики (переважає спрямованість у майбутнє) – проектно-конструкторський, технологічний, образотворчий, літературний, управлінський;
- сангвініки (переважає спрямованість у сьогодення – «тут і тепер») – транспортний, екологічний, побутово-обслуговуючий, естетичний, театральний;
- флегматики, меланхоліки (переважає спрямованість у минуле) – історичний, природничий, філософський, гуманітарний, театральний, народних ремесел.

Інтелектуальна готовність. Збільшення інтелектуальної напруги – через необхідність розв'язання значно більшої кількості спеціалізованих, профільних

навчальних завдань, що вимагає розвитку відповідної інтелектуальної готовності учня. Вона є чи не найважливішою серед інших видів особистісної готовності учнів до профільного навчання. Тому вияв інтелектуальних здібностей необхідний в опануванні будь-якого профілю, в навчанні за кожним напрямом профільного і професійного навчання.

Виявлення інтелектуальних здібностей учнів має важливе значення для вибору і змісту профільного навчання. Існують різні за своєю складністю методи виявлення інтелектуальних здібностей. У дослідженнях психологічного забезпечення профільного навчання школярів рекомендуємо використовувати тест структури інтелекту Р.Амтхауера (батарея із шести інтелектуальних тестів на визначення розуміння словесних зв'язків, математичних здібностей, абстрактного мислення (на геометричному матеріалі), розуміння механічних зв'язків, просторової уяви та субтест для встановлення абстрактного мислення), інтелектуальний тест Г.Айзенка, за допомогою якого визначається рівень розвитку інтелектуальних здібностей учня, методику КНОП-I (О.Яцишина), спрямовану на виявлення й оцінювання рівня розвитку точності й обсягу короткочасної наочно-образної пам'яті старшокласників, методику «Коректурна проба» С.Алфімова, застосування якої дає змогу оцінити концентрацію уваги учнів. З метою дослідження пізнавальних потреб учнів можна використовувати метод спостереження, в якому експертами можуть бути батьки учнів, класний керівник, педагогічні працівники.

Едукаційна готовність. Відмінною від інтелектуальної є освітня готовність старшокласників, котру В.Рибалка називає едукаційною або життєвою. Рівень знань учнів із різних навчальних предметів також є одним із критеріїв відбору дітей до класів за різними профілями. Інтенсивне нарощування профільного навчального і продуктивного досвіду-спеціальних знань, умінь, навичок відповідного напрямку, що ставить питання про едукаційну готовність учня.

Для здійснення зрізу знань учнів радимо використовувати карту досягнень учнів за період навчання у школі, що включає академічні оцінки учня та оцінювання його пізнавальної діяльності на позаурочних, позашкільних заняттях.

Рефлексивна готовність. Підвищення рівня самоорганізації, самостійності у

виконанні завдань навчальної діяльності й життєдіяльності, оскільки саме в період профільного навчання в старшій школі стають провідними особистісне, життєве і професійне самовизначення. Тому слід виокремлювати так звану рефлексивну готовність учня до профільного навчання.

Характерологічна готовність. Профільне навчання вимагає від учня підвищеної уваги до тих рис характеру, що сприяють успішній напруженій продуктивній діяльності. У виборі та опануванні профільного навчання слід враховувати наявні риси характеру учня, оскільки процес і результат цього етапу професійного самовизначення істотно залежать від ставлення учня до себе, до навколишнього світу, суспільства, людей, речей. Ці ставлення можуть бути сталими і водночас як такими, що можуть поступово змінюватись, (індивідуально-психологічних властивостей особистості школяра). Тому доцільно виявляти провідні риси характеру учня у зіставленні з вимогами профільного навчання. Для діагностики характерологічних особливостей школяра рекомендуємо використовувати такі тести, як особистісний опитувальник для дітей Г.Айзенка та модифікований С.Подмазіним опитувальник Лічко-Леонгарда для ідентифікації типів акцентуацій характеру в підлітків.

Мотиваційна готовність. Профільне навчання вимагає від учня значної відповідності його потреб, мотивів, інтересів, схильностей, потягів до специфіки профілю і професій, що його складають. Тому слід говорити про мотиваційну готовність особистості. При цьому відбувається зміщення спрямованості в майбутнє, активізація процесів прогнозування, програмування діяльності учня.

Ось чому мотиваційна готовність учня до профільного навчання є центральним видом готовності, оскільки стосується самосвідомості як «ядра» особистості. Виявлення мотиваційної готовності учня до профільного навчання може здійснюватись за допомогою методики визначення спонукань особистості, які призводять до вибору професії (опитувальник Л.Лучко «Ваша майбутня професія»).

Важливим є і такий компонент, як самопізнання, що включає процеси самоаналізу, синтетичного порівняння особистісних якостей з вимогами профілю і професії, самооцінки відповідності між ними, самоприйняття профілю для себе та

самопрограмування своїх дій щодо вибору і опанування профілем.

Важливою умовою мотивації учня до певного профілю навчання є рефлексивна готовність, сутність якої полягає передусім у тому, що профільне навчання на всіх його етапах реалізується переважно на основі самостійної активності юної особистості, котра в широкому сенсі і визначається як рефлексивна діяльність. Компонентами останньої є потреба і мотиви самоусвідомлення, самопізнання, самореалізації, самоорганізації, самовиховання, емоційні компоненти самосвідомості саме в контексті профільного навчання. Адже учень має усвідомити себе суб'єктом профільного навчання, тобто ініціатором, організатором, реалізатором, від якого залежить успіх здійснення такого навчання.

Для визначення певних орієнтирів щодо готовності учня до профільного самоусвідомлення доцільно використовувати «Опитувальник самоставлення», розроблений В.Століним.

Комунікаційна готовність. Діяльність учня в процесі опанування профілю навчання має починатися з актуалізації відповідних потреб та мотивів, забезпечуватися необхідною вихідною інформацією й розгортанням пізнавального процесу. На основі цього він ставить нову мету і складає програму профільної навчально-продуктивної-творчої діяльності, перебіг якої має обов'язково призводити до суспільного та особистісного значущого результату.

Вимоги з боку профільного навчання ставляться не лише до особистості учня, а й до вчителів-предметників, психологів, консультантів тощо. В умовах профільного навчання особливої уваги набуває профорієнтація учнів у процесі вивчення наук: різні цикли – суспільно-гуманітарні, природничо-математичні, трудове навчання, фізичне й естетичне виховання – мають нерівнозначні профорієнтаційні можливості. Профільні дисципліни дають можливість вчителям-предметникам не лише викладати відповідний матеріал, але ознайомити учнів із професіями, котрі відіграють важливу роль. Тому в процесі викладання предмету слід виразніше показувати учням ті сторони знань і навиків, що мають практичне значення для сучасної виробничо-трудової діяльності; сформувати у них правильне розуміння суспільного характеру цих знань та навиків, викликати інтерес до них.

Слід захопити школярів перспективою практичного застосування знань, котрі вони отримують. Саме усвідомлення практичного значення шкільного предмету, його місця в трудовій діяльності формує інтерес до предмету, а разом із ним до професій, науково-теоретичну основу яких він складає.

І, нарешті, професійна готовність, що включає профільні та професійні інтереси, нахили старшокласника. Для діагностики професійної спрямованості використовуються такі методики:

- орієнтаційно-діагностичний опитувальник інтересів «ОДАНІ-2» (С.Карпіловська та Б.Федоришин);
- методика самооцінки схильностей до різних типів професійної діяльності (М.Волков);
- методика визначення інтересів та спрямованості до майбутньої професійної діяльності (опитувальник «Професійних переваг» Б.Басса);
- опитувальник Д. Голланда (ОПС) за модифікацією стимульного матеріалу В. Синявського, О.Яцишина;
- орієнтаційно-діагностична анкета інтересів (ОДАНІ-2) С.Карпіловської і Б.Федоришина;
- анкета інтересів А.Голомштока і О.Мєшковської.

З метою уточнення самовизначення учнів щодо таких напрямів та профілів, як соціально-гуманітарний (іноземні мови, історико-філологічний, історико-правознавчий профілі тощо) радимо використовувати додаткові методики, такі, як відомий метод визначення комунікативних і організаторських здібностей (КОС-2), розроблений у профорієнтаційних цілях В.Синявським і Б.Федоришиним та іншими.

Знайти місток між своєю дисципліною та майбутньою професією учнів, яка не передбачає використання знань із цієї дисципліни у подальшій професійній діяльності, дуже важко. З іншого боку необхідно пам'ятати, що навіть за ретельної діагностики учнів до того, чи іншого профілю можуть виникати випадки хибного вибору. Це означає, що учневі необхідно переорієнтуватися в майбутньому. Проте, без знань із різних дисциплін зробити це буде йому дуже важко.

Відповідно до Концепції профільного навчання у старшій школі (наказ МОН

України № 854 від 11.09.2009 р.) важливу роль в організації допрофільного та профільного навчання відіграє психологічний супровід цього процесу. У Концепції введено новий термін – «профільна орієнтація», що трактується як надання психолого-педагогічної допомоги учням у прийнятті рішення щодо вибору профілю навчання та створення умов для готовності підлітків до соціального, професійного і культурного самовизначення загалом[5].

Зазначені проблеми можуть бути вирішені за умови організації психологічного супроводу допрофільного та профільного навчання, формування особистісної готовності учнів до свідомого вибору майбутньої професії. Це можливо за умови реалізації низки заходів:

- відбору дітей у профільні класи, класи з поглибленим вивченням певного предмета, що здійснюється практичним психологом;
- відстеження правильності обраного учнем напряму профілю навчання, предмета для поглибленого вивчення, виявлення та попередження психологічної та соціальної дезадаптації в умовах виникнення труднощів і стресів;
- забезпечення участі учнів у роботі МАН, предметних олімпіадах;
- уведення спецкурсів, факультативів, гуртків з психології «Світ професій», «Основи вибору професії» тощо;
- залучення дітей до участі у роботі різноманітних шкільних секцій та гуртків, а також в позашкільних закладах освіти;
- розширення взаємодії закладів освіти з центрами зайнятості (ознайомлення із переліком професій, професіограмами та професіокартами, станом ринку праці регіону, професійно-технічними та вищими навчальними закладами), іншими установами та організаціями для проведення просвітницької роботи;
- удосконалення технології виявлення та розвитку здібностей учнів, створення найбільш оптимальних умов для їхнього навчання і виховання;
- організації системної роботи педагогічного колективу з проведення профорієнтаційної роботи з учнями, їх ознайомлення з основними психологічними чинниками, що визначають успішну діяльність людини у тій чи іншій сфері (психофізіологічні особливості, здібності, мотивація тощо), найважливішими

вимогами професій типу «людина-людина», «людина-техніка», «людина-художній образ», «людина-природа», «людина-знакова система».

Виявлення здібностей, обдарувань дитини – процес довготривалий і вимагає системності. Тому дослідження, що проводиться з метою відбору учнів до профільних класів, не може бути разовим.

Діагностика має бути всебічною і комплексною. Крім рівня розвитку інтелектуальних здібностей, потрібно вивчати рівень розвитку творчих здібностей, соціального і фізичного розвитку тощо.

У дослідженні мають брати участь не тільки психологи, але і педагоги, батьки. Погляд на проблему має бути всебічним [100].

Результатом діяльності практичного психолога є сформованість особистісно значущого сенсу вибору професії, певної професійної спрямованості, професійне самовизначення учнів, готовність до зміни професійної спрямованості та переорієнтації на суміжні професії, на інші види діяльності відповідно до індивідуальних особливостей учнів та результатів профвідбору.

Аналогічні консультації потрібно надавати і батькам учнів, щоб вони серйозно ставилися до проблеми обрання майбутньої професії дітьми, змогли певною мірою допомогти їм у цьому.

З урахуванням вищезгаданих особливостей психофізіологічних, вікових та інших особливостей школярів, в рамках державної програми «Вибір успішної професії», нами запропонована модель дослідження психофізіологічних якостей учнів в процесі навчання; соціально-психологічного супроводу та психокорекційної роботи з метою формування в учнів комплексу особистісних якостей, здатністю самостійного осмислення ситуацій, явищ, фактів, інформації, формування свого ставлення, власної позиції.

Перший етап: визначення базових психофізіологічних якостей школяра в молодшому шкільному віці (4 клас), для якого характерні початкові уявлення про світ професій. У цей період ще не виникає питань про зміст професії, умови роботи тощо; спостерігаються професійні наміри; здійснюється первинний вибір професії. За допомогою комплексної комп'ютерної програми визначаються основні базові

психофізіологічні характеристики школяра. Створюється персональна база результатів їх досліджень. Виходячи з результатів ми маємо певні висновки щодо рекомендованих видів професій, що відповідають функціональному стану учнів. Разом із батьками, вчителем-консультантом, психологом складається перелік відповідних рекомендованих та цікавих для учня професій. У разі виникнення невідповідності між бажаною для учня професією та його психофізіологічними параметрами, розробляється програма його психолого-педагогічного супроводу із адаптації або ліквідації цих розбіжностей.

Другий етап: період навчання із 4 по 8 клас. Психолого-педагогічний та соціально-психологічний супровід школяра, згідно з вищезгаданою програмою. Проведення професійних консультацій, психокорекційна робота, набуття додаткових знань, умінь та навичок, необхідних для певної, первинно обраної учнем професії, науково організоване інформування про професії тощо. Динамічне, регулярне комп'ютерне тестування учня з метою визначення наявності змін психофізіологічних характеристик особистості школяра в плані зменшення (або збільшення) розбіжностей між їх станом та вимогами професіограми.

Третій етап: професійне самовизначення (9 клас). Формування професійних намірів та первісне орієнтування в різних сферах праці. На цьому етапі проводиться повторне комплексне комп'ютерне тестування, але з досить суттєвим акцентом на профільну орієнтацію. Визначається динаміка змін психофізіологічних якостей учня. Ми отримуємо певні рекомендації стосовно подальшого напрямку професійного самовизначення. Це самореалізація в процесі профільного навчання, виконання тих сподівань, що пов'язані із обраною професією. Або професійне навчання як освоєння обраної робітничої професії (перший етап професійного навчання).

Четвертий етап: професійний відбір випускників (11 клас). За останні роки ми маємо досить суттєву тенденцію вступу випускників шкіл до вищих навчальних закладів не за покликанням, а за певними можливостями. Особливо важливим це є серед спеціальностей системи «Людина-Людина». Ось чому нами розроблена та протягом чотирьох років апробована комп'ютерна програма психолого-

педагогічним тестуванням для вступу до вищих навчальних закладів на спеціальності педагогічного профілю.

5.6. Висновки

Основним носієм професійної інформації та осередком профорієнтаційної роботи є загальноосвітній навчальний заклад. Тому саме на практичного психолога покладається важливе завдання: виконуючи функції психодіагноста (інформування за підсумками моніторингу психофізіологічного обстеження), консультанта (консультування із проблем особистого розвитку), експерта (психологічна оцінка результатів моніторингів та діагностичних обстежень), менеджера (проведення психолого-педагогічних консиліумів; організаційно-діяльнісних, ділових та проектних ігор, семінарів), тренера (психологічне навчання педагогів, батьків, учнів; проведення семінарів, тренінгів, повчальних ігор).

Профорієнтаційна робота дозволяє виявити й розвинути інтерес та здатність учня до певних професій або груп професій, а також визначити ступінь його придатності до них ще до етапу включення в суспільне виробництво.

Удосконалення профорієнтаційних можливостей змісту психолого-педагогічної діяльності в школі передбачає декілька етапів. По-перше, формування технічної грамотності учнів, відповідно до законів та закономірностей розвитку природи й суспільства, що закладено у навчальних предметах з основ наук. По-друге, забезпечення умов для професійного самовизначення, у процесі якого школярі знайомляться зі світом професій, пізнають себе, здійснюють обґрунтований вибір фаху з урахуванням власних здібностей, уподобань, інтересів та психофізіологічних можливостей. По-третє, формування комплексу особистісних якостей, необхідних людині як суб'єкту сучасного виробництва та культурного розвитку суспільства. По-четверте, підвищення ефективності формування інтересу до технічних професій та забезпечення умов для реалізації особистісно-орієнтованого підходу до навчання, виховання та розвитку особистості.

Наявність психологічного інструментарію для виявлення рівня особистісної готовності учня до вибору майбутньої професії та профільного навчання дозволяє

визначити ступінь відповідності або невідповідності особистості вимогам цієї нової форми професійного самовизначення.

Профорієнтаційну роботу в школі слід розглядати як творчий особистісний професійний проект, як важливу частину життєвого шляху, від якого залежить подальше життя молодшої людини.

Психодіагностика особистісної готовності учня до вибору майбутньої професії та профільного навчання має охоплювати усі сім (психофізіологічну, інтелектуальну, едукативну (освітню), рефлексивну, характерологічну, мотиваційну, комунікативну) виділених базових підструктур юної особистості.

Особистісний підхід базується на цілісному уявленні про особистість як про систему певних психофізіологічних якостей, що залежать від віку та типу особистості. Це означає, що індивідуально-психофізіологічні властивості юної особистості, котрі ми вперше досліджуємо у період молодшого шкільного віку (4 клас) слід вважати фундаментальними, тобто власне індивідуальним фундаментом загальної особистісної готовності учня до вибору майбутньої професії та відповідного профільного навчання.

Особистісний підхід має спиратися на цілісне уявлення про певний шлях, що проходить профорієнтаційна робота під час навчання учня. Мається на увазі динамічність психодіагностичних досліджень: повторні діагностичні обстеження в період підліткового та старшого шкільного віку 8-9 та 11 випускні класи. Це дасть можливість перевірити стабільність учня у виборі майбутньої професії та відповідного подальшого профільного навчання.

Показники психограми школярів мають бути визначальними при виборі майбутньої професії.

Корекційна соціально-педагогічна, психолого-педагогічна та психолого-реабілітаційна робота в період допрофільного навчання має стати важливим аспектом профорієнтаційної та профільно-організаційної роботи практичного психолога та соціального педагога в школі.

Усвідомлення чисельності видів особистісної готовності учнів до вибору майбутньої професії та відповідного профільного навчання може стати джерелом

нових форм його диференціації. Це можливо лише за наявності бажання та здатності до подолання освітніх стереотипів.

Література

1. Аверичев Ю.П. Организация трудового обучения и воспитания школьников / Из опыта работы / Ю.П. Аверичев. – М.: Педагогика, 1976. – 78 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Фонд «За экономич. грамотность», 1995. – 296 с.
3. Айзенк Г.Ю. Проверить свои способности / Г.Ю. Айзенк. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 176 с.
4. Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология / Акрушенко А.В., Ларина О.А., Каратьян Т.В.. – М.: Эксмо, 2008. – 70 с.
5. Активні методи в роботі практичного психолога : навчальний посібник / [Долинська Л. В., Левченко М. В., Чепелєва Н. В., Уманець Л. І.]. – К. : УДПУ ім. М. П. Драгоманова, 1994. – 81 с.
6. Алейникова Т.В. Возрастная психофизиология. Учебное пособие для студентов выс. уч. Зав / Т.В. Алейникова. – Ростов-на-Дону, 2002. – 146 с.
7. Альбуханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Альбуханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
8. Арефьев Й. П. Профориентация: ученик, учитель, вуз // Педагогика. – 1995. – № 3. – С.65-68.
9. Аршавский И.А. Основы возрастной периодизации / И.А. Аршавский // Возрастная физиология. – Л.: Наука, 1975. – С. 60
10. Атутов П.Р., Поляков В.А. Роль трудового обучения в политехническом образовании школьников. – М.: Просвещение, 1985 – 128 с.
11. Ахияров К. Ш. Профессиональная ориентация школьников. – Уфа: Башк. кн. изд-во, 1972. – 115 с.
12. Бас А.Г. Профориентационная работа в сельской школе. – К.: Рад. школа, 1978. – 223 с
13. Баріхашвілі І.І., Ворона М.П., Грищенко Г.В., Старіков І.М. Психологічні основи профорієнтації і професійного самовизначення : Навчальний посібник. – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2009. – 208 с.
14. Барко В. И. Ориентация школьников на труд в сфере промышленного производства: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. –К., 1985. – 19 с.
15. Батышев С.Я. Теоретическая концепция среднего и специального профессионального образования. – М.: Педагогика, 1988. – 264 с.
16. Батышев С.Я. Трудовая подготовка школьников: Вопросы теории и методики. – М.: Педагогика, 1981. – 192 с.
17. Белкин А.С. Основы возрастной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 192 с.
18. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади: Навч.-метод. посібник. – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
19. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование). – М.: Просвещение, 1968. – 452 с.
20. Вайсбург А.А. Ориентация школьников на рабочие профессии в условиях всеобщего среднего образования // Сов. педагогика. – 1983. – № 2. – С. 39 - 43.
21. Вершинин С.И. Основы принятия решения о профессиональном выборе. – М., 1986.

– 116 с.

22. Войтович С.А., Небоженко В.С. Престиж рабочих профессий // Школа – ПТУ – завод. – М.: Финансы и статистика, 1982. – С. 36-48.
23. Воронин А.И. Педагогические основы подготовки сельских школьников к механизаторскому труду в полеводстве: дисс. ... канд. пед. наук. – М., 1981. – 123 с.
24. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М: Просвещение, 1991. – 264 с.
25. Выготский Л.С. Проблема возрастной периодизации детского развития // Вопросы психологии. – 1972. – № 2.
26. Гарбич Р. И. Формирование у сельских школьников профессиональных интересов к механизаторским специальностям : дис. ... канд. пед. наук. – К., 1990. – 181 с.
27. Голомшток А.Е. Выбор профессии и воспитание личности школьника. Воспитательная концепция профориентации. – М.: Педагогика. 1979. – 160 с.
28. Гуковская В.И. Мотивы выбора профессии учащимися старших классов // Вопросы профориентации школьников. – Минск, 1972. – С. 16.
29. Гушулей И.М. Вивчення основ техніки у середній школі: Проблеми змісту. – Тернопіль, 1997. – 150 с.
30. Денисенко Л.І. Розвиток професійних здібностей у майбутніх робітників швейного виробництва: дис. ... канд. пед. наук. – К., 1994. – 184 с.
31. Дьяченко М.М. Профессиональная ориентация и вовлечение молодежи в систему профессионально-технического образования. – М.: Высш. школа, 1971. – 232 с.
32. Закатнов Д. О. Технології активізації професійного самовизначення старшокласників //Наукові записки Тернопільською держ. пед. ун-ту. – 2001. – № 6.– С.39-104.
33. Закатнов Д.О., Шевченко Н. О. Організація профвідбору учнів на професії, пов'язані з експлуатацією та обслуговуванням електронно-обчислювальної техніки: метод, рекомендації. – К.: РУМК МНВ, 1991. – 38 с.
34. Занина О.Н. Педагогические условия ориентации школьников на рабочие профессии: дисс. ... канд. пед. наук. - К., 1992. – 199 с.
35. Захаров Н.Н., Симоненко В. Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 192 с.
36. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. – СПб.: Питер, 2001. –464 с.
37. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. –М.: Педагогика 1983. – 128 с.
38. Кабашнюк В.О., Гаврилькевич В.К. Психофізіологія: Навчальний посібник. – Львів: «Новий Світ-2000», 2006.–200 с.
39. Карпов А. В. Психологический анализ трудовой деятельности: Учебн. пособие. – Ярославль: Яросл. гос. пед. ун-т, 1988. – 78 с.
40. Кенжебаев Т.К. Формирование интереса к техническим профессиям. – Алма-Ата: Мектеп, 1984. – 63 с.
41. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. — Ростов-на-Дону: Изд-во «Феникс», 1996. — 512 с.
42. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профориентации. –М.: Знание, 1983. – 96с.
43. Коломинский Я.Л. Человск: психология: Книга для учащихся старших классов. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1986. — 223 с.
44. Концевой Ю.А., Михайлычев Е.А., Таратии В.М. Психолого-педагогическая диагностика интересов и отношения к учению учащихся ПТУ и техникумов: Учебное пособие. – Ростов-на-Дону: Ин-т. с.х. машиностроения, 1983. – 88 с.
45. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
46. Корольчук М.С. Психофізіологія діяльності: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – 2-е вид., випр. Та доп. –К.: Ельга, Ніка-центр, 2004. – 400 с.

47. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. – К.: Рад. школа 1989. – 260 с.
48. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
49. Кулагин В.В. Основы профессиональной психодиагностики. – М., 1984.
50. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: УРАО, 1997.
51. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 1995. – 341с.
52. Ломов Б.Ф. Методологічні і теоретичні проблеми психології. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
53. Лернер И.Я. Главное о процессе обучения // География в школе. – 1991.– № 4. – С. 43-44.
54. Любар А. А. Наставничество как важнейший фактор профориентационной работы школы и производства: дисс. ... канд. пед. наук. – К, 1977.–169 с.
55. Максименко С.Д., Максименко К.С., Главник О.П. Готовність дитини до навчання. – К.: Мікрос-СВС, 2003.
56. Мадзигон В.Н. Совершенствование форм и методов трудового обучения, воспитания и профориентации учащихся. Методика трудового обучения // Респ. научно-метод. сборник. Вып. 15. – К.: Рад. школа, 1982. - С. 3-6.
57. Марютина Т.М., Ермолаев О.Ю. Введение в психофизиологию: Учеб. пособ. – М.: Флинта, 1997. – С. 12-27
58. Матусевич В.А., Осовский В.Л. Социальная микросреда и выбор профессии. – К.: Наукова думка, 1982. – 140 с.
59. Мишкурова В.Ф. Совместная деятельность школы и профтехучилища в профориентации учащихся на сельскохозяйственные профессии: дисс. ... канд. пед. наук – К., 1986. – 220 с.
60. Мельник О. В. До проблеми класифікації професій (з історії питання) / Мельник О. В. // Наук.часоп. НПУ ім. М. П. Драгоманова. Сер. 13, Проблеми труд. та проф. підготовки / [Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова]. – К., 2005. – Вип. 1 : До 170-річного ювілею. – С. 106–113. – Бібліогр.: 12 назв.
61. Методи психодіагностики в системі професійного відбору. Методичний посібник / Автор-укладач: В.В.Синявський; укладачі: В.Є.Скульська, М.А.Міропольська, Н.В. / Під загальною редакцією В.В.Синявського. – Київ: ДЦЗ, 2006. – 241 с.
62. Методи психодіагностики в системі професійної консультації безробітних. Київ., – 2008. – 294 с.
63. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці. – К.: Знання, 1989. – 48 с. (Сер. 7. Педагогічна).
64. Назимов И.Н. Профессиональная ориентация между прошлым и будущим // Школа и производство. – 1997. – № 1. – С. 89-96.
65. Небоженко В.С. Становление социально-профессиональной ориентации и трудовой путь личности // Профессиональное самоопределение и трудовой путь молодежи. – К.: Наукова думка 1987. – С. 211-243.
66. Небылицин В.Д. Основные свойства нервной системы человека. – М.: Знание, 1966. – 336 с.
67. Нічкало Н.Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної професійної освіти /Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць /За ред. І.А.Зязюна та Н.Г.Ничкало. У двох частинах. Ч. 1. – К., 2001. – 392 с.
68. Новиков А. М. Профессиональное образование России. – М., 1997.
69. Осипов О.В. Формування в учнів 8-9 класів інтересу до технічних професій у процесі трудової підготовки: автореф. дис. ... к. пед. н.: 13. 00. 07 / Інститут проблем виховання. АПН України. – К., 2002. – 24 с.
70. Остапенко Н.Ф. Формування професійних намірів підлітків в умовах сільської школи. – К., 1987. – 85 с.

71. Павлов И.П. Избранные труды. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1951. – 438 с.
72. Павлютенков Е.М. Управление профессиональной ориентацией в общеобразовательной школе. – Владивосток: ВУ, 1990. – 171 с.
73. Павлютенков Е.М. Профессиональная ориентация учащихся. – К.: Рад. школа, 1983. – 153 с.
74. Павлютенков Е.М. Формирование мотивов выбора профессии /Под ред. Б. А. Федоришина. – К.: Рад. школа, 1980. – 143 с.
75. Підготовка учнів до професійного навчання і праці : психолого-педагогічні основи : навчально-методичний посібник / за ред. Г.О.Балла, П.С.Перепелиці, В.В.Рибалки; кол. авторів. – К. : Наукова думка, 2000. – 188 с.
76. Пирогов Н.И. О создании педагогической семинарии при Ришельевском лицее в Одессе / Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.
77. Платонов К.К. Личностный подход в профориентации // Вопросы теории и практики профориентации в средней школе. – М.: Профиздат, 1976. – 159 с.
78. Платонов К. К. Проблемы способностей. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
79. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності.: дис. ... докт. псих. н.: 19. 00. 07 /Ін-т пед. і психол. проф. освіти АПН України – К., 2000. – 456 с.
80. Побірченко Н.А. Учнівська молодь і професії ринкової економіки: Методичний посібник. – К.; ІПППО АПН України, 1998. – 206 с.
81. Побірченко Н.А. Формування особистісної готовності учнів загальноосвітньої школи до підприємницької діяльності: Монографія. — К., 1999.
82. Поляков В.А., Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение молодежи // Педагогика. – 1993.– № 5.
83. Про впровадження наукового психолого-педагогічного проекту „Вибір успішної професії” : наказ М-ва освіти і науки України від 28 лип. 2008 р. № 699 // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2008. – № 36. – С. 12–27. – Дод.: Концепція наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії»; Програма реалізації наукового психолого-педагогічного проекту «Вибір успішної професії», 2008–2014 роки ; Науково-методична рада проекту «Вибір успішної професії».
84. Про зайнятість населення : Закон УРСР від 1 берез. 1991 р. № 803-XII // Відомості Верхов. Ради України УРСР. – 1991. – № 14. – Ст. 170. – С. 361–375.
85. Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні : Закон України від 5 лют. 1993 р. № 2998-XII // Бюл. законодавства і юрид. практики України. – 1997. – № 5. – С. 170–179 ; Відомості Верхов. Ради України. – 1993. – № 16. – Ст. 168. – С. 409–417.
86. Про затвердження Положення про професійну орієнтацію молоді, яка навчається : (наказ М-ва освіти України, М-ва праці України, М-ва у справах молоді і спорту України від 2 черв. 1995 р. № 159/130/1526) // Збірник нормативних та методичних матеріалів з питань професійної орієнтації незайнятого населення та інших категорій громадян / Держ. центр зайнятості, Ін-т підготов. кадрів держ. служби зайнятості. – К., 1997. – С. 46–50.
87. Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення : постанова Каб. Міністрів України від 17 верес. 2008 р. № 842 // Уряд. кур’єр. – 2008. – 1 жовт. (№ 182). – Орієнтир. – С. 15–16 ; Офіц. вісн. України. – 2008. – № 72. – Ст. 2426. – С. 53.
88. Про затвердження Державної цільової соціальної програми „Молодь України” на 2009–2015 роки : постанова Каб. Міністрів України від 28 січ. 2009 р. № 41 // Офіц. вісн. України. – 2009. – № 7. – Ст. 217. – С. 50. – Дод. 1 : Паспорт Державної цільової соціальної програми „Молодь України” на 2009–2015 роки ; Дод. 2 : Завдання і заходи на виконання Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 роки.
89. Професіограми та психограми професій, які користуються попитом на ринку праці України. – К., 2008. – 336 с.
90. Пряжников Н. С. Профессиональное самоопределение: теория и практика: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Н.С.Пряжников. – М.: Издательский центр

«Академия», 2008. – 320 с.

91. Прядехо А. Н. Развитие технических интересов и способностей подростков. – М.: Изд-во АПН СССР, 1989. – 120 с.

92. Резапкина Р.В. Психология і вибор професії: програма предпрофільної підготовки. Учебно-методическая пособие. – 2-е изд. – М.: Генезис, 2008.

93. Рибалка В.В. Готовність учня до профільного навчання / Упоряд.: В.Рибалка. За заг. ред. Максименка, О.Главник. – К.: Мікрос-СВС, 2003. – 112 с.

94. Рибалка В.В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: дис. ... док. псих. н.: 19. 00. 07: Ін-т пед. і психол. профес. освіти АПН України, К., 1998. – 446 с.

95. Романчук В.П. Організаційно-педагогічні умови підготовки старшокласників до вибору майбутньої професії: автореф. дис. ... к. пед. н.: 13.00.07./ Інститут проблем виховання. АПН України, 2002. – 24 с.

96. Розвиток професійної орієнтації в Україні :наук.-допом. бібліогр. показч. / АПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського [та ін.] ; [упоряд.: Пономаренко Л. О., Стельмах Н. А., Ніколюк Л. І. ; наук. ред.: Рогова П. І., Чепурна Н. М.; наук. консультант Мельник О. В. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]. – К. ; Черкаси: [б. в.], 2009. – 196 с.

97. Розов В.К. Развитие интереса к рабочим профессиям в обучении географии. – М.: Просвещение, 1982. – 110 с.

98. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Педагогика, 1989. – 322 с.

99. Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – М.: Наука, 1979. – 352 с.

100. Савенков А.И. Одаренный ребенок дома и в школе / А.И.Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.

101. Сазонов А.Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 220 с.

102. Сахаров В. Ф., Сазонов А. Д. Профессиональная ориентация школьников. – М.: Просвещение, 1982. – 189 с.

103. Сейтешев А.П. Пути формирования личности будущего молодого рабочего. – М.: Высш. школа 1982. – 184 с.

104. Сенченко И.Т. Современная работа школ и промышленных предприятий по профориентации молодежи. – 1984. – 184 с.

105. Сидоров В.А., Катульский Е.Д., Никулин В.Г. Социально-экономические проблемы подготовки молодежи к труду. – М.: Высш. школа, 1982. – 175 с.

106. Симоненко В.Д. Педагогічні основи професійної орієнтації учнів сільських шкіл. – Глухів, 1989. – 51 с.

107. Симоненко В.Д. Профессиональная ориентация учащихся в процессе трудового обучения. – М.: Просвещение, 1985. – 223 с.

108. Сидоренко В.К., Юрженко В.В. Основи сучасного виробництва. К., 2006. – 196 с.

109. Сидоренко В. К. У світі сучасних професій // Трудова підготовка в закладах освіти. – № 1. – 1997. – С. 41- 44.

110. Синявський В.В. Професійна орієнтація у реформуванні загальноосвітньої та професійної школи //Педагогіка і психологія професійн. освіти. – 2000. – №2. – С. 142-150.

111. Скоткін М.Н., Костяшкин Э.Г. Трудовое воспитание и профориентация школьников. – М.: Просвещение, 1984. – 192 с.

112. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М.:Просвещение, 1961 – С. 479

113. Терещук Г. В. Дифференцированные задания по техническому труд^у для учащихся 5-7 классов: Метод/ пособие. – М.: НИИ труд. подгот. и профориент. АПН СССР, 1991. – 94 с.

114. Тименко М.П. Методичні засади вивчення особистості з метою самостійного вибору учнем майбутньої професії //Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту. – 2001. – №4 . – С. 94-98.

115. Титма М.Х. Выбор профессии как социальная проблема. – М.: Мысль, 1975. – 91 с.

116. Тхоржевський Д.О., Назимов І.М. Трудове виховання і професійна орієнтація школярів. – К.: Знання, 1979. – 48 с.
117. Федоришин Б.О. Методика виявлення і оцінки загальних інтересів особистості учнів (ОДАНІ-2): Метод. реком. – К.: Центр міжрег. освіти, 1998. – 24 с.
118. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. ... док. пед. наук. – К., 1996. – 50 с.
119. Фрейд З. Три очерка по теорії сексуальності // Психологія бессознательного. – М.: Просвещение, 1989 – 448 с. – С. 123-202.
120. Фромм Э. Душа человека. – М., 1992.
121. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки. – Тбилиси, 1961. – 170 с.
122. Ушинский К.Д. Проект учительської семінарії / Вибрані педагогічні твори: В 2т. – К.: Радянська школа, 1983. – Т.2.
123. Цуканов Б.Й. Время в психике человека: Монография. – Одесса, АстроПринт, 2000. – 228 с.
124. Шуаре Марта О. Возрастная и педагогическая психология: Тексты / Сост. и коммент. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1992. – 272с.
125. Чебышева В.В. Психология трудового обучения: Метод, пособие для средних ПТУ. – М.: Высшая школа, 1983. – 239 с.
126. Чебышева В.В. Психология трудового обучения. – М.: Просвещение, 1969. – 303 с.
127. Черник О.А., Дроздов Л.Н. Ориентация учащейся молодежи на профессии сельскохозяйственного труда. – Таллин: Валгус, 1976. – 47 с.
128. Чистякова С.Н. Основы профессиональной ориентации школьников: Учебн. пос. для учащихся пед. училищ по спец. № 2008 «Труд и черчение» / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
129. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. – М.: Педагогика, 1988. – 203 с.
130. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте. В кн.: Возрастная и педагогическая психология: Тексты. – М.: Изд. МГУ, 1992 – С. 79-95.
131. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х томах/Под.ред.С.Я.Батышева. – М., АПО. 1998. – 568 с.
132. Эриксон Э. Детство и общество. – СПб.: ЛЕНАТО, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996. – 592 с.
133. Юнг К.Г. Психологические типы. – М.: Прогресс-Универс, 1995. – 718 с.
134. Янцур Н.С., Путинцева В.К. Организация и проведение профессионального отбора на профессии типа «Человек-техника» / Под ред. Н.С. Янцура. – К.: МПУ ДЦЗ, МОУ РДП, 1994. – 71 с.
135. Ярошенко В.В. Мотивация выбора профессии и особенности ее развития у учащихся XI-X классов общеобразовательной школы: автореф. дис. ... к. психол. н.: 13.00.01 / НИИ педагогики УССР – К., 1975. – 24 с.

РОЗДІЛ 6. ВИХОВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МАЙБУТНІХ РОБІТНИКІВ

6.1. Здоров'я як психолого-педагогічна категорія

Охорона та зміцнення здоров'я молоді є пріоритетним напрямком діяльності

системи освіти. Очевидно, що лише здорова молодь в змозі належним чином засвоювати отримані знання, включатися в продуктивну, суспільно-корисну працю. Тому в питаннях формування культури здоров'я сучасної молоді об'єднуються фахівці різних профілів – медики, педагоги, психологи, соціальні педагоги та інші фахівці. Культура здоров'я – це компонент соціальної культури особистості. У людей, що ведуть здоровий спосіб життя, змінюється світогляд, пріоритетними стають духовні цінності, знаходиться сенс життя; зникає фізіологічна і психологічна залежність від алкоголю, тютюну, наркотиків. Існує багато визначень поняття «здоров'я». Згідно з визначенням Всесвітньої Організації Охорони здоров'я, здоров'я – це стан повного фізичного, психічного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів.

М.Ломоносов велике значення приділяв аналізу факторів розвитку і формування особистості молодої людини. Він показав роль спадковості у збільшенні здорового покоління російських людей. Також розкрив вплив середовища та оточення на особистість і звернувся до проблеми морального та статевого виховання молодого і дорослого населення, на створення міцної, щасливої сім'ї, яка заснована на любові та повазі «Де любові немає, не надійно і родючість», залучення молодих людей до трудової діяльності.

М.Ломоносов [82] звернувся до дослідження проблем людини з позиції психології, фізіології, педагогіки в їх сукупності. Саме такий підхід, на його думку, дозволяв отримувати об'єктивні дані про людину, які необхідно знати педагогам. Робота «Про збереження і розмноження російського народу», роботи про проблеми виховання молодих людей дозволяють вважати М.Ломоносова першим російським валеологом, який вивчав проблему людини в медико-педагогічній сукупності.

Великий російський учений М.Ломоносов [82] в 18 ст. на перше місце висунув положення про «збереження і розмноження російського народу», в якому запропонував заходи, що передбачають збереження та збільшення населення для господарського та політичного життя країни та представив соціально-економічну програму. Він пише: «Початок цього гадаю є головною справою: збереженням і розмноженням народу, в чому полягає величність, могутність і багатство всієї

держави». У цьому зверненні він поставив мету і окреслив шляхи щодо поліпшення побуту народу, його добробуту шляхом поширення культури, наукових та медичних знань «Крім цього впадає велика кількість людей у різні хвороби, про лікування яких вельми ще мало порядних є установ ...». М.Ломоносов пропонує: «потрібно по всіх містах мати задоволене число докторів, лікарів і аптек, для вивчення докторства послати російських студентів в іноземні університети і всередині держави дати виробляти гідних в доктора «.

Вчені С.Боткін, П.Лесгафт заклали основи сучасної валеології. С.Боткін розглядав здоров'я людини, перш за все, як функцію пристосування й еволюції, функцію відтворення, продовження роду і гарантію здоров'я потомства. Порушення чи недостатність цієї функції він розглядає як найважливішу основу патології [68] .

В.Бехтерєв віддав багато сил боротьбі за оздоровлення суспільства. Він пов'язав перспективи розвитку особистості і суспільства з аспектами по охороні здоров'я населення, поліпшення умов життя, підвищення добробуту, зростанню культури. Особливу увагу він приділяє збереженню і зміцненню дитячого здоров'я. Стаття «Охорона дитячого здоров'я» відображає комплексну програму вирішення зазначеної задачі, яка включає систему гігієнічних, медико-біологічних, соціальних і психологічних заходів. Проблеми фізичного та психічного здоров'я людини розглядалися Бехтерєвим в контексті здійснюваної ним антиалкогольної кампанії. Він один з тих, хто активно боровся проти «алкогольного змія» [126].

Проблема здоров'я також цікавила багатьох педагогів. В.Сухомлинський стверджував, що «Турбота про здоров'я дитини – це комплекс санітарно-гігієнічних норм і правил ... не звід вимог до режиму, харчування, праці та відпочинку. Це перш за все турбота в гармонійній повноті всіх фізичних і духовних сил, і вінцем цієї гармонії є радість творчості».

Зокрема кінець 20 століття характеризується, зростанням захворюваності і смертності населення на тлі високих досягнень медицини, досконалості технічних засобів діагностики і лікування хвороб. Сучасний етап розвитку нашого суспільства пов'язаний з демографічною кризою, зниженням тривалості життя, зниженням психічного стану здоров'я населення країни, це викликає стурбованість багатьох

вчених і фахівців [6]. Але, враховуючи традиційну спрямованість діючої системи охорони здоров'я на виявлення, визначення та «усунення» хвороб, посилилася у зв'язку з прогресуючою соціально-економічною деструкцією суспільства, стає зрозумілим, що медицина сьогоднішнього дня і найближчого майбутнього не зможе істотно впливати на збереження здоров'я людини. Цей факт обґрунтовує необхідність пошуку більш ефективних способів і засобів збереження та розвитку здоров'я.

У всі часи у всіх народів світу непересічну цінність людини і суспільства становило фізичне і психічне здоров'я. Ще в давнину воно тлумачилося лікарями і філософами як головна умова вільної діяльності людини, її досконалості.

Але, незважаючи на велику цінність, яку має здоров'я, поняття «здоров'я» з давніх часів не мало конкретного наукового визначення. І в даний час існують різні підходи до його визначення. При цьому більшість авторів щодо цього явища: філософів, медиків, психологів (Ю.Александровський, В.Василенко, В.Казначеев, В.Ніколаєва, В.Воробйов та інші) погоджуються в тому, що зараз відсутнє єдине, загальноприйняте, науково обґрунтоване поняття «здоров'я індивіда» [13].

Найперше з визначень здоров'я – визначення Алкмеона, має своїх прихильників і сьогодні: «Здоров'я – є гармонія протилежно спрямованих сил». Цицерон охарактеризував здоров'я, як правильне співвідношення різних душевних станів. Стоїки і епікурійці цінували здоров'я понад усе, протиставляючи його ентузіазму, прагненню до всього непомірного і небезпечного. Епікурійці вважали, що здоров'я – це повний достаток за умови повного задоволення всіх потреб. Згідно К.Ясперса, психіатри розглядають здоров'я як здатність реалізувати «природний вроджений потенціал людського покликання». Існують й інші формулювання: здоров'я – набуття людиною своєї самості, «реалізація Я», повноцінна і гармонійна включеність до спільноти людей [25]. К.Роджерс також сприймає здорову людину як рухомого, відкритого, а не як постійно використовуючого захисні реакції, незалежного від зовнішніх впливів і який розраховує на себе. Оптимально актуалізуючись, така людина постійно живе в кожен новий момент життя. Ця людина рухлива і добре пристосовується до мінливих умов, терпима до інших,

емоційна і рефлексивна [111].

Ф.Перлз розглядає людину як єдине ціле, вважаючи, що психічне здоров'я пов'язане зі зрілістю особистості, що виявляється в здатності до усвідомлення власних потреб, конструктивній поведінці, здоровій адаптивності та вмінню приймати відповідальність за самого себе. Зріла та здорова особистість автентична, спонтанна і внутрішньо вільна.

З.Фрейд вважав, що психологічно здорова людина – це та, хто здатна узгодити принцип задоволення з принципом реальності. За К.Юнгом здоровою може бути людина, що асимілювала утримання свого несвідомого і вільна від залежності певним архетипом. З точки зору В.Райха невротичні і психосоматичні порушення трактуються як наслідок застою біологічної енергії. Отже, здоровий стан характеризується вільним протіканням енергії.

У Статуті Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) поняття здоров'я визначено як стан повного, фізичного, душевного і соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів. На думку «Якщо вдуматися в це визначення, – зазначав С.Попов, – то можна зробити висновок, що абсолютне здоров'я є абстракцією і крім того, що це визначення спочатку виключає людей, які мають які-небудь (вроджені або набуті) фізичні дефекти, навіть у стадії компенсації» [104].

Існує близько 300 визначень поняття «здоров'я». У 1968 році ВООЗ прийняла таке формулювання: «Здоров'я – властивість людини виконувати свої біосоціальні функції в мінливому середовищі, з перевантаженнями і без втрат, за умов відсутності хвороб і дефектів. Здоров'я буває фізичним, психічним та моральним».

Г.Біліч, Л.Назарова взявши за основу визначення Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я, вважають необхідним і виправданим додати два чинники. Отже, «здоров'я – це стан повного, фізичного, душевного і соціального благополуччя і здатність пристосовуватися до постійно мінливих умов зовнішнього і навколишнього середовища і природного процесу збереження, а також відсутність хвороб і фізичних дефектів».

У Великій медичній енциклопедії здоров'я трактується як стан організму

людини, коли функції всіх його органів і систем урівноважені з зовнішнім середовищем і відсутні будь-які хворобливі зміни. У той же час протягом свого розвитку змінює форми взаємодії з умовами навколишнього середовища, при цьому змінюється не стільки середовище, скільки сам організм.

Академік М.Амосов вважав, що «здоров'я організму визначається кількістю його, яке можна оцінити максимальною тривалістю органів при збереженні якісної границі їх функцій» [2]. В.Казначеев трактує здоров'я як «процес (динамічний стан) збереження і розвитку біологічних, фізіологічних і психічних функцій оптимальної працездатності, соціальної активності при максимальній тривалості життя». Має рацію академік Ю.Лісіцин, що «здоров'я людини не може зводитися лише до констатації відсутності хвороб, нездужання, дискомфорту, воно – стан, який дозволяє людині вести неприродне у своїй свободі життя, повноцінно виконувати властиві людині функції, перш за все трудові, вести здоровий спосіб життя, тобто відчувати душевне, фізичне і соціальне благополуччя» [79]. І.Брехман, основоположник науки про здоров'я – валеології, визначає здоров'я як «здатність людини зберігати відповідну віку стійкість в умовах різких змін кількісних і якісних параметрів триєдиного потоку сенсорної, вербальної і структурної інформації» [18].

А.Іванюшкін пропонує 3 рівні для опису цінності здоров'я: 1) біологічний – початкове здоров'я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію фізіологічних процесів і, як наслідок, мінімум адаптації; 2) соціальний – здоров'я є мірою соціальної активності, діяльного ставлення людини до світу, 3) особистісний, психологічний – здоров'я є не відсутність хвороби, а швидше заперечення її, в сенсі подолання. Здоров'я в цьому випадку виступає не тільки як стан організму, але як «стратегія життя людини» [61].

Отже, здоров'я розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює як її внутрішній світ, так і всі своєрідність взаємин з оточенням і включає в себе фізичний, психічний, соціальний і духовний аспекти; як стан рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями людини і постійно мінливими умовами середовища. Причому, його не слід розглядати як самоціль, воно є лише засобом для найбільш повної реалізації життєвого потенціалу людини.

Таким чином, з наведених визначень видно, що поняття здоров'я відбиває якість пристосування організму до умов зовнішнього середовища і представляє підсумок процесу взаємодії людини і довкілля; сам стан здоров'я формується в результаті взаємодії зовнішніх (природних і соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників.

Один із засновників валеології Т.Акбашев називає здоров'я характеристикою запасу життєвих сил людини, яка задається природою і реалізується або не реалізується людиною [1].

При визначенні поняття «здоров'я» часто виникає питання про його норму. При цьому, саме поняття норми є дискусійним. Так, у статті «норма», цей феномен розглядається як умовне позначення рівноваги організму людини, окремих його органів і функцій в умовах зовнішнього середовища. Тоді здоров'я визначається як рівновага організму і його середовища, а хвороба – як порушення рівноваги з середовищем. В даний час прийнято виділити декілька компонентів (видів) здоров'я:

1. Соматичне здоров'я – поточний стан органів і систем організму людини, – основу якого складає біологічна програма індивідуального розвитку, опосередкована базовими потребами, домінуючими на різних етапах онтогенетичного розвитку. Ці потреби, по-перше, є пусковим механізмом розвитку людини, а по-друге, забезпечують індивідуалізацію цього процесу.

2. Фізичне здоров'я – рівень росту і розвитку органів і систем організму, – основу якого складають морфофізіологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції.

3. Психічне здоров'я – стан психічної сфери, – основу якого складає стан загального душевного комфорту, що забезпечує адекватну поведінкову реакцію. Такий стан зумовлено як біологічними, так і соціальними потребами, в також можливостями їх задоволення.

4. Моральне здоров'я – комплекс характеристик мотиваційної і потребнісно-інформативної сфери життєдіяльності, – основу якого визначає система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда в суспільстві. Моральним здоров'ям

опосередкована духовність людини, так як воно пов'язане з загальнолюдськими істинами добра, любові та краси.

Ознаками здоров'я є:

- специфічна (імунна) і неспецифічна стійкість до дії ушкоджуючих факторів;
- показники росту і розвитку;
- функціональний стан і резервні можливості організму;
- наявність і рівень якого-небудь захворювання або дефекту розвитку;
- рівень морально-вольових і ціннісно-мотиваційних установок.

Згідно з висновком експертів ВООЗ, якщо прийняти рівень здоров'я за 100%, то стан здоров'я лише на 10% залежить від діяльності системи охорони здоров'я, на 20% – від спадкових факторів, на 20% – від стану навколишнього середовища. А інші 50% залежать від самої людини, від того способу життя, який він веде. Отже, фізичне здоров'я – це досконалість саморегуляції в організмі, гармонія фізіологічних процесів, максимальна адаптація до навколишнього середовища (педагогічне визначення), а також – це стан зростання і розвитку органів і систем організму, основу якого складають морфологічні і функціональні резерви, що забезпечують адаптаційні реакції (медичне визначення) [22].

Чинниками психічного здоров'я при цьому виступають висока свідомість, розвинене мислення, велика внутрішня і моральна сила, що спонукає до творчої діяльності (педагогічне визначення) та стан психічної сфери, основу якої складає статус загального душевного комфорту, адекватна поведінкова реакція (медичне визначення) [16].

Під соціальним здоров'ям розуміють стан здоров'я суспільства, а також навколишнього середовища для кожної людини.

Етичне здоров'я – це комплекс характеристик мотиваційної і інформативної сфери в життєдіяльності, основу якого визначає система цінностей, установок і мотивів поведінки індивіда в суспільстві.

Духовне здоров'я розглядається нами як система цінностей і переконань.

Характеристика поняття «здоров'я» містить як індивідуальну, так і суспільну характеристику. Здоров'я формується в результаті взаємодії зовнішніх (природних і

соціальних) і внутрішніх (спадковість, стать, вік) чинників.

Визначають такі ознаки індивідуального здоров'я, як:

- специфічна і неспецифічна стійкість до дії деструктивних чинників;
- показники зростання і розвитку;
- поточний функціональний стан і потенціал (можливості) організму і особи;
- наявність і рівень якого-небудь захворювання або дефекту розвитку;
- рівень морально-вольових і ціннісно-мотиваційних установок [4, 33].

Для збереження і відновлення здоров'я недостатньо пасивного очікування, коли природа організму раніше чи пізніше зробить свою справу. Людині самій необхідно здійснювати певну роботу в даному напрямку. Але, на жаль, більшістю людей цінність здоров'я усвідомлюється тільки тоді, коли виникає серйозна загроза для її здоров'я або воно в значній мірі втрачено, унаслідок чого виникає вагома мотивація вилікувати хворобу, повернути втрачене здоров'я. А от позитивної мотивації до вдосконалення здоров'я у здорових людей явно недостатньо. І.Брехман виділяє дві можливі причини цього: людина не усвідомлює свого здоров'я, не знає величини його резервів і турботу про нього відкладає на потім, до виходу на пенсію або на випадок хвороби [19]. Разом з тим, здорова людина може і повинна орієнтуватися у своєму способі життя на позитивний досвід старшого покоління і на негативний – хворих людей. Однак, такий підхід діє далеко не на всіх і з недостатньою силою. Дуже багато людей своїми діями і поведінкою не те, що сприяють збереженню здоров'ю, а й руйнують його.

Таким чином, під здоровим способом життя слід розуміти типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людини, які зміцнюють і удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи тим самим успішне виконання своїх соціальних та професійних функцій незалежно від політичних, економічних і соціально-психологічних ситуацій. І висловлює орієнтованість діяльності особистості в напрямку формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Звідси зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з самого раннього віку,

виховувати у дітей активне ставлення до власного здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найбільша цінність, яка дарована людині природою.

6.2. Проблеми щодо здорового способу життя сучасної молоді

У всі часи у всіх народів світу непересічною цінністю людини і суспільства було фізичне і психічне здоров'я. Ще в давнину воно розумілося лікарями і філософами як головна умова вільної діяльності людини, її досконалості. Наприкінці ХХ століття лідери світової науки зазначили проблему здоров'я до кола глобальних проблем, вирішення яких обумовлює факт подальшого існування людства як біологічного виду на планеті Земля. Нині у науковому обігу виникло нове визначення – антропологічна катастрофа, сутність якої полягає в тому, що згідно з основним біологічним законом кожен біологічний вид вимирає, якщо змінюються умови існування, до яких він був пристосований тисячоліттями в ході еволюції. До останнього етапу розвитку людства (до початку ХХ століття) умови його існування формувала природа, і саме до цих умов організм людини і пристосовувався біологічно протягом попереднього еволюційного періоду. Але з того часу як людина охопила своєю діяльністю майже всю планету (ХХ століття) вона почала істотно змінювати умови життєдіяльності, до яких була пристосована в своєму історико-біологічному розвитку. Ці зміни в останній чверті століття, як свідчать об'єктивні дослідження, набули катастрофічного масштабу. За даними медичної статистики підвищення показників захворюваності і смертності спостерігається саме з другої половини ХХ століття, і деякі вчені пов'язують це з тим, що негативні процеси набули планетарного розмаху. У філософському розумінні спосіб життя – це синтетична характеристика сукупності типових видів життєдіяльності людей (індивідів та соціальних утворень) у поєднанні з умовами життя суспільства. Спосіб життя охоплює всі сфери суспільства: працю і побут, суспільне життя і культуру, поведінку (стиль життя) людей та їх духовні цінності [11]. Тобто, поведінка, або стиль життя, є одним з найважливіших елементів способу життя в цілому, який не може не впливати на здоров'я окремої особи або на здоров'я тих чи інших соціальних груп населення. Поведінка є однією з основних

детермінант здоров'я, ступінь впливу якої значно перевищує вплив багатьох інших детермінант. За визначенням M.Lalonde [12], вона разом з біологією людини, медичною допомогою та навколишнім середовищем відноситься до чотирьох основних чинників, що визначають рівень здоров'я. Результати спеціальних досліджень, проведених у 70-х роках у США (McKeown and Lowe, 1974) з метою кількісної оцінки впливу різних чинників на здоров'я виявили, що група чинників названих «біхевіоральними» (поведінковими) постійно випереджувала інші.

У статуті Всесвітньої Організації Охорони Здоров'я (ВООЗ) записано, що здоров'я є не тільки відсутність хвороб і фізичних дефектів, але стан повного соціального і духовного благополуччя. У відповідному томі 2-го видання енциклопедії воно визначається як стан організму людини, коли функції всіх його органів і систем урівноважені з зовнішнім середовищем і відсутні певні хворобливі зміни. В основу даного визначення покладено категорію стану здоров'я, яке оцінюється за трьома ознаками: соматичного, соціального і особистісного [61]. Соматичний – досконалість саморегуляції в організмі, гармонія фізіологічних процесів, максимальна адаптація до навколишнього середовища. Соціальний – міра працездатності, соціальної активності, діяльне ставлення людини до світу. Особистісний – ознака передбачає стратегію життя людини, ступінь його панування над обставинами життя [77]. І.Аршавський наголошує, що організм на протязі всього свого розвитку не знаходиться в стані рівноваги чи врівноваженості з навколишнім середовищем. Навпаки, будучи неврівноваженою системою, організм весь час протягом свого розвитку змінює форми своєї взаємодії з умовами навколишнього середовища [25]. Г.Апанасенко вказує, що розглядаючи людину як біоенергоінформаційну систему, яка характеризується пірамідальною будовою підсистем, до яких відносяться тіло, психіка і духовний елемент, поняття здоров'я передбачає гармонійність даної системи. Порушення на будь-якому рівні відображаються на стійкості всієї системи [5]. Г.Кураєв, С.Сергєєв і Ю.Шленов підкреслюють, що багато визначення здоров'я виходять з того, що організм людини повинен опиратися, пристосовуватися, долати, зберігати, розширювати свої можливості і т.д. Автори відзначають, що при такому розумінні здоров'я людина

розглядається як войовнича істота, що перебуває в агресивному природному і соціальному середовищі. Але ж біологічне середовище не породжує організм, який нею не підтримується, а якщо це відбувається, то такий організм приречений вже на початку свого розвитку. Дослідники пропонують визначати здоров'я, виходячи з основних функцій організму людини (реалізації генетичної безумовно рефлексорної програми, інстинктивної діяльності, генеративної функції, вродженої та набутої нервової діяльності). Відповідно до цього, здоров'я може бути визначено як здатність взаємодіючих систем організму забезпечувати реалізацію генетичних програм безумовно-рефлексорних, інстинктивних, процесів, генеративних функцій, розумової діяльності і фенотипної поведінки, направлені на соціальну та культурну сфери життя [77].

З точки зору філософського підходу здоров'я важливо розуміти, що воно відображає необхідність, впливає із сутності явищ, а хвороба – це випадковість, яка не має загального характеру. Таким чином, сучасна медицина займається переважно випадковими явищами – хворобами, а не здоров'ям, що є закономірним і необхідним [19].

І.Гундаров і В.Палеській зазначають: «При визначенні здоров'я слід враховувати думку, що здоров'я і хвороба не співвідносяться між собою за принципом дихотомії: або є, або ні; або людина здорова, або хворий. Здоров'я постає у вигляді життєвого континууму від 0 до 1, на якому воно присутнє завжди, хоч і в різній кількості. Навіть у тяжкохворого є якась кількість здоров'я, хоча його дуже мало. Абсолютно повне зникнення здоров'я рівнозначно смерті» [25, 27].

В переважній більшості робіт підкреслюється, що абсолютне здоров'я є абстракцією. Здоров'я людини є не тільки медико-біологічною, а насамперед соціальною категорією, яка визначається в кінцевому рахунку природою і характером суспільних відносин, соціальними умовами і факторами, залежними від способу суспільного виробництва.

Н.Яковлева виділяє кілька підходів до визначення здоров'я, що простежуються в прикладних дослідженнях [131]. Одним з них є підхід «від протилежного», в якому здоров'я розглядається як відсутність хвороб. В рамках

цього підходу здійснюються дослідження в медичній психології та психології особистості. Природно, такий розгляд феномена «здоров'я» не може бути вичерпним. Різні автори наводять такі недоліки такого розуміння здоров'я: 1) у розгляді здоров'я як не хворобливості спочатку закладена логічна помилка, так як визначення поняття через заперечення не може вважатися повним, 2) даний підхід – суб'єктивний, так як в ньому здоров'я бачиться як заперечення всіх відомих хвороб, але при цьому не враховуються всі невідомі хвороби, 3) таке визначення має описовий і механічний характер, що не дозволяє розкрити сутність феномену індивідуального здоров'я, його особливості та динаміку [77, 131]. Ю.Лісіцин відзначає: «Можна зробити висновок, що здоров'я щось більше, ніж відсутність хвороб і пошкоджень – це можливість повноцінно працювати, відпочивати, словом, виконувати властиві людині функції, вільно та радісно жити» [77, 13] .

Другий підхід характеризується Н. В. Яковлевою як комплексно-аналітичний. В даному випадку при вивченні здоров'я шляхом підрахунку кореляційних зв'язків виділяються окремі фактори, що впливають на здоров'я. Потім аналізується частота прояву даного чинника в життєвому середовищі конкретної людини і на підставі цього робиться висновок про його здоров'я. Автор вказує на наступні мінуси такого підходу: можливість недостатності конкретного фактора для висновку про здоров'я людини; відсутність єдиного абстрактного еталона здоров'я як суми набору чинників, відсутність єдиної кількісної вираженості окремої ознаки, що характеризує здоров'я людини.

В якості альтернативи попереднім підходам до дослідження проблем здоров'я розглядається як системний підхід, принципами якого є: відмова від визначення здоров'я як не хворобливості; виділення системних, а не ізольованих критеріїв здоров'я (гештальт-критеріїв системи здоров'я людини); обов'язкове вивчення динаміки системи, виділення зони найближчого розвитку, що показує, наскільки гнучка система при різних впливах, тобто наскільки можлива її самокорекція або корекція; перехід від виділення певних типів до індивідуального моделювання [131]. А.Іванюшкін пропонує три рівні для опису цінності здоров'я: 1) біологічний – початкове здоров'я передбачає досконалість саморегуляції організму, гармонію

фізіологічних процесів і, як наслідок, мінімум адаптації; 2) соціальний – здоров'я є мірою соціальної активності, діяльного ставлення людини до світу; 3) особистісний, психологічний – здоров'я є не відсутність хвороби, а швидше заперечення її, в сенсі подолання. Здоров'я в цьому випадку виступає не тільки як стан організму, але як «стратегія життя людини»[61].

Здоров'я визначає процес адаптації, створює можливість адаптуватися до мінливого зовнішнього середовища, до росту і старіння, до лікування при порушеннях, страждань і мирному очікуванню смерті [18, 26]. Р.Баєвський і А.Берсенєва розглядають здоров'я як здатність адаптуватися до умов навколишнього середовища, і є результатом взаємодії із середовищем [9]. Загалом, у вітчизняній літературі стало традицією пов'язувати стан здоров'я, хвороби і перехідних між ними станів з рівнем адаптації. Л.Гаркаві та Є.Квакіна розглядають здоров'я, до нозологічного стану та перехідні між ними стани з позиції теорії неспецифічних адаптаційних реакцій. Стан здоров'я, в даному випадку, характеризується гармонійними антистресовими реакціями спокійній і підвищеній активації [43].

І.Брехман підкреслює, що здоров'я – це не відсутність хвороб, а фізична, соціальна та психологічна гармонія людини, доброзичливі відносини з іншими людьми, з природою і самим собою [18]. Він пише, що «здоров'я людини – це здатність зберігати відповідну віку стійкість в умовах різких змін кількісних і якісних параметрів триєдиного джерела сенсорної, вербальної і структурної інформації» [18, 27].

Розуміння здоров'я як стану рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями (потенціал здоров'я) людини і постійно мінливими умовами середовища запропоновано академіком В.Петленко (1997).

Один із засновників валеології Т.Акбашев називає здоров'я характеристикою запасу життєвих сил людини, яка задається природою і реалізується або не реалізується людиною [1].

Як зауважує І.Брехман відносно поняття «норма» вказує, що організм ніколи не знаходиться в стані рівноваги з середовищем, тому що в протилежному випадку

припинилося б розвиток, а значить, і можливість подальшого життя [18]. В.Петленко, критикуючи дане визначення норми, пропонує розуміти її як біологічний оптимум живої системи, тобто інтервал її оптимального функціонування, який має рухливі межі, в рамках яких зберігається оптимальний зв'язок із середовищем і узгодженість всіх функцій організму. І тоді нормальним слід вважати функціонування в межах оптимуму, що і буде розглядатися як здоров'я організму [18]. На думку В.Дільмана, говорити про здоров'я організму і його норму в принципі неможливо, тому що індивідуальний розвиток є патологією, відхиленням від норми, яку можна відносити тільки до 20-25-річного віку, що характеризується мінімальною частотою найпоширеніших хвороб людини [48]. І.Брехман, розглядаючи проблему здоров'я як одну з глобальних проблем людства, вказує на неправомірність такого підходу. Він зазначає, що поняття норми залишається абстрактним тому, що означає стан, який передують захворюванню, а воно може бути неоднаковим у різних людей. При визначенні здоров'я автор відходить від відносної і суперечливою категорії норми в бік розуміння здоров'я з позицій якості. Він говорить про те, що проблема здоров'я, як і всі глобальні проблеми, виникає в кризовій ситуації. На думку А.Печчеї, «... джерела цієї кризи лежать всередині, а не поза людської істоти, що розглядається як індивідуальність і як колектив. І вирішення всіх цих проблем має виходити насамперед із змін самої людини, її внутрішньої сутності [19, 23].

П.Капіца тісно пов'язує здоров'я з «якістю» людей даного суспільства, про який можна судити за тривалістю життя, скороченням захворювань, злочинності та наркоманії [19]. М.Амосов звернув увагу на те, що здоров'я організму визначається його кількістю, оцінити яку можна максимальною продуктивністю органів при збереженні якісних меж їх функцій [2]. Але максимальна продуктивність може бути досягнута за рахунок високих енергетичних витрат і роботи на витривалість, тобто якщо не долати втоми можна мати негативні наслідки для організму. Крім того, ще не розроблені відповідні критерії, що дозволяють судити про якісні межі функціонування різних органів та їх систем. Таким чином, таке визначення вимагає уточнення [19]. Подібний підхід до розуміння здоров'я пропонують М.Телешевська

і Н.Погібко, вони розглядають даний феномен як здатність людського організму заломлювати всю сукупність природних і соціальних факторів, які становлять умови життя людини, без порушення гармонії фізіологічних механізмів і систем, що забезпечують нормальне функціонування людини [123]. Н.Лакосіна і Г.Ушаков визначають здоров'я як структурну і функціональну збереженість органів і систем людини, високу індивідуальну пристосовуваність організму до фізичного і соціального середовища і як збереження звичного самопочуття [123]. В.Казначеев вказує, що здоров'я індивіда «може бути визначено як динамічний стан (процес) збереження і розвитку біологічних, фізіологічних і психологічних функцій, оптимальної працездатності та соціальної активності при максимальній тривалості життя» [66, 9], як «валеологічний процес формування організму і особистості» [65]. На його думку, в цьому визначенні врахована повноцінність виконання основних соціально-біологічних функцій і життєвих цілей індивіда. Поряд зі здоров'ям окремої людини В.Казначеев пропонує розглядати здоров'я популяції, яке він розуміє «як процес соціально-історичного розвитку життєздатності – біологічної та психосоціальної – населення в ряду поколінь, підвищення працездатності і продуктивності колективної праці, зростання екологічного домінування, вдосконалення виду *Homo sapiens*» [65, 86]. Критерії здоров'я людської популяції крім індивідуальних властивостей складової людей включають рівень народжуваності, здоров'я потомства, генетичну різноманітність, пристосованість населення до клімато-географічних умов, готовність до виконання різноманітних соціальних ролей, вікову структуру і т.п.

І.Брежман, говорячи про проблему здоров'я, зазначає, що воно дуже часто займає в ієрархії цінностей людини далеко не перше місце, яке відводиться матеріальним благам життя, кар'єрі, успіху і т. ін. [19]. В.Казначеев розглядає можливу ієрархію потреб (цілей) у тварин і людини, вказуючи, що у людини на першому місці стоїть «... виконання соціально-трудової діяльності при максимальній тривалості активного життя. Збереження генетичного матеріалу. Відтворення повноцінного потомства. Забезпечення збереження та розвитку здоров'я теперішнього та майбутніх поколінь» [65, 153]. Таким чином, автор

підкреслює, що здоров'ю має належати перше місце в ієрархії потреб людини.

Отже, здоров'я розглядається як інтегративна характеристика особистості, що охоплює як її внутрішній світ, так і всю своєрідність взаємин з оточенням і включає в себе фізичний, психічний, соціальний і духовний аспекти; як стан рівноваги, балансу між адаптаційними можливостями людини і постійно мінливими умовами середовища. Причому, його не слід розглядати як самоціль, воно є лише засобом для найбільш повної реалізації життєвого потенціалу людини.

Спостереження та експерименти давно дозволили медикам і дослідникам розділити фактори, що впливають на здоров'я людини, на біологічні та соціальні. Подібний розподіл отримало філософське підкріплення в розумінні людини як істоти біосоціальної. Медиками насамперед стверджують, що до числа соціальних факторів відносяться житлові умови, рівень матеріального забезпечення та освіти, склад сім'ї та ін. Серед біологічних факторів виділяють вік матері, коли народилася дитина, вік батька, особливості протікання вагітності і пологів, фізичні характеристики дитини при народженні. Розглядаються також психологічні чинники, як результат дії біологічних і соціальних факторів [55]. Ю.Лісіцин, розглядаючи фактори ризику здоров'я, вказує на шкідливі звички (куріння, споживання алкоголю, неправильне харчування), забруднення навколишнього середовища, а також на «психологічне забруднення» (сильні емоційні переживання, дистрес) та генетичні фактори [79]. Так, наприклад, виявлено, що тривалий дистрес пригнічує імунітет, роблячи його більш уразливими до інфекцій та злоякісних пухлин, крім того при стресі у реактивних людей, які легко впадають у гнів, в кров викидається велика кількість стресових гормонів, такі як вважають, прискорюють процес утворення бляшок на стінках коронарних артерій [92].

Г.Апанасенко пропонує розрізняти кілька груп чинників здоров'я, згідно його класифікації визначають відповідно його відтворення, формування, функціонування, споживання і відновлення, а також характеризують здоров'я як процес і як стан. Так, до факторів (показників) відтворення здоров'я відносяться: стан генофонду, стан репродуктивної функції батьків, її реалізація, здоров'я батьків, наявність правових актів, що охороняють генофонд і вагітних і т. п. До факторів формування здоров'я

автор зараховує спосіб життя, до якого відносить рівень виробництва і продуктивності праці, ступінь задоволення матеріальних і культурних потреб; загальноосвітній і культурний рівні, особливості харчування, рухової активності, міжособистісних відносин; шкідливі звички і т. д., а також стан навколишнього середовища. Як фактори здоров'я автор розглядає культуру і характер виробництва, соціальну активність індивіда, стан морального середовища тощо. Відновленню здоров'я слугують рекреація, лікування, реабілітація [6]. Як зазначає І.Брехман, в умовах сучасної науково-технічної революції велика кількість причин призводить до певної дезорганізації природних основ ефективного життя особистості, зокрема кризи емоційності, основними проявами якої є емоційна дисгармонія, відчуженість і незрілість почуттів, а це в свою чергу веде до погіршення здоров'я і збільшення захворювань. Автор констатує, що велике значення для здоров'я має установка людини на довге та здорове життя. Для збереження і вдосконалення здоров'я людині слід ще більше сил прикладати, ніж для виліковування хвороби, необхідно прийняти нове ставлення до свого життя, до праці [19].

Як уже зазначалося, в якості одного із факторів здоров'я можна розглядати культуру. Згідно В.Семенову, культура виражає міру усвідомлення й оволодіння людиною своїм відношенням до самого себе, до суспільства, природи, а також ступінь і рівень саморегуляції її сутнісних потенцій [115]. Якщо наші предки були в значній мірі беззахисні перед різними захворюваннями в силу свого незнання, і такий стан справ частково рятували лише різні табу, то сучасна людина знає незрівнянно більше своїх попередників про природу власного організму, хвороби, фактори ризику для здоров'я, живе у набагато кращих умовах. Але незважаючи на це рівень захворюваності є досить високим, причому досить часто люди хворіють тими хворобами, для профілактики яких достатньо вести певний здоровий спосіб життя. Таку ситуацію І.Брехман пояснює тим, що «дуже часто люди не знають, що вони здатні зробити з самим собою, якими величезними резервами фізичного і психічного здоров'я вони володіють, якщо зуміють вони зберегти і задіяти їх, аж до збільшення тривалості активного і щасливого життя» [19, 50]. Автор вказує, що незважаючи на загальну грамотність, люди багато чого просто не знають, а якщо і

знають, то не дотримуються правил здорового життя. Він пише: «Для здоров'я потрібні такі знання, які стали б буттям» [19, 50].

В. Солоухін проблему зв'язку культури і здоров'я розглядає наступним чином: культурна людина не може дозволити собі хворіти, отже, високий рівень захворюваності населення (особливо такими хронічними захворюваннями як атеросклероз, ішемічна хвороба серця, діабет та ін), зростання числа осіб з надлишковою вагою тіла, а також тих, що палять, вживають алкоголь, є показником низького рівня їхньої культури [19].

О.Васильєва, звертаючи увагу на наявність ряду складових здоров'я, зокрема, таких як фізичне, психічне, соціальне і духовне здоров'я, розглядає фактори, що мають значний вплив на кожен з них. Так, до числа основних факторів, що впливають на фізичне здоров'я, відносяться: система живлення, дихання, фізичних навантажень, загартовування, гігієнічні процедури. На психічне здоров'я, в першу чергу, впливають система відносин людини до себе, інших людей, життя в цілому, його життєві цілі і цінності, особистісні особливості. Соціальне здоров'я особистості залежить від відповідності особистісного і професійного самовизначення, задоволеності сімейним і соціальним статусом, гнучкості життєвих стратегій і їх відповідності соціокультурним ситуаціям (економічним, соціальним і психологічним умовам). І, нарешті, на духовне здоров'я, впливає висока моральність, осмисленість і наповненість життя, творчі відносини і гармонія з собою і навколишнім світом, любов і віра. Разом з тим, автор підкреслює, що розгляд цих чинників, які окремо впливають на кожен складову здоров'я досить умовний, оскільки всі вони знаходяться в тісному взаємозв'язку [32].

Отже, як уже зазначалося, здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, діяльності системи охорони здоров'я. Але особливе місце серед них займає спосіб життя людини.

Процес навчання і виховання молоді здійснюється з урахуванням накопиченого досвіду минулого, головна мета якого підготовка молоді до самостійної професійної діяльності в сучасних умовах праці. Особливої актуальності, останнім часом, набувають питання здорового способу життя молоді.

Відзначимо, що здоровий спосіб життя має для кожного індивідуальний характер. Причому у своїй життєдіяльності людині потрібно керуватися в духовному плані загальними законами всесвіту. У соціальному середовищі – особливими законами суспільства, в біологічному – індивідуальними законами свого організму [28]. Охорона здоров'я учнівської молоді традиційно вважається одним з найважливіших завдань сучасного суспільства. Успішна підготовка висококваліфікованих кадрів тісно пов'язана із зміцненням і охороною здоров'я, підвищенням працездатності студентської підліткової молоді. У сучасних умовах соціальної, економічної і політичної нестабільності нашого суспільства ця група молоді випробовує найбільшу негативну дію навколишнього середовища, оскільки їх статеве і фізичне становлення співпадає з періодом адаптації до нових умов життя, які змінилися для них, навчанням, високим розумовим навантаженням. Аналіз наукового знання в аспекті збереження і розвитку різних аспектів здоров'я молоді показує, що в науці не тільки поставлена проблема валеологічної підготовки, але і вирішується сучасними педагогами, як ученими, так і практиками, визначені завдання в тому або іншому напрямку. І, хоча процес становлення концепції цієї підготовки в освітніх системах знаходиться лише на початку, вже зараз визначені основні цілі і завдання. Серед них один з ключових напрямів — це процес формування і збереження здоров'я, який включає соціальні, медичні, педагогічні і цілий ряд інших аспектів [28; 29].

Ситуація, яка в сьогодні склалася, в сучасному світі не формує належної мотивації до здорового способу життя. Дійсно, більшість людей знають, що палити, пити і вживати наркотики шкідливо, але дуже багато дорослих віддають перевагу цим шкідливим звичкам.

Виховання є процесом дії зовнішньої енергії на внутрішню енергію людини. У результаті взаємодії двох (внутрішньої і зовнішньої) енергетичних систем відбувається збудження, рух, зміна і розвиток генетичних людських задатків. Виховання в широкому сенсі слова є єдиним універсальним засобом розвитку людини. Всі людські задатки розвиваються і функціонують як здібності тільки завдяки вихованню.

Сучасна освітня система має за мету виховання і навчання особистості, яка має самореалізуватися в сучасних ринкових відносинах. Кожен зобов'язаний сам в конкурентній боротьбі вибрати і зайняти місце в соціальному середовищі. Найголовніший недолік сучасної освітньої системи полягає в тому, що вона фактично ігнорує вимоги наукової педагогіки про першорядне навчання учнів щодо самопізнання і саморегуляції тіла і душі особистості. У ній панує технократичний формалізм. Молодь, яка навчається не готова фізично і морально боротися за виживання в сучасних умовах. Людина, яка не знає самого себе і не уміє управляти собою, є іграшкою в руках інших людей. Не людина керує своєю долею, а стає рабом обставин, моди і власних капризів.

Особливо схильна до марнування життя учнівська молодь. Учнівська молодь — це соціальна верства населення, яку можна віднести до групи підвищеного ризику, оскільки непрості вікові проблеми (адаптація до фізіологічних і анатомічних змін, високе психоемоційне і розумове навантаження, пристосування до нових умов проживання і навчання; формування між особистих взаємин поза сім'єю) накладає негативний вплив практично на всі сфери діяльності. Це веде до значного погіршення адаптації учнівської молоді, наслідком чого є серйозні медичні і соціально-психологічні проблеми, які виникають в тій або іншій формі в учнів.

Проблема збереження і зміцнення здоров'я підліткової молоді складна і багатогранна. У сучасних умовах у зв'язку з економічною ситуацією, вона вимагає нового підходу до її рішення, ставить перед вітчизняною охороною здоров'я завдання гарантованого забезпечення підліткової учнівської молоді якісною медичною допомогою, пошуку нових форм її організації, зокрема розробка ефективних методів масових профілактичних обстежень, гігієнічного навчання і виховання.

Багато сучасних молодих людей, які вчаться у навчальних закладах, є прихильниками певного способу життя, в якому певним еталоном є цигарки, наркотики і алкоголь. Причому деякі даний спосіб життя ведуть ще із шкільної лави.

Проблема мотивації збереження здоров'я, формування ціннісного ставлення до здоров'я залишається недостатньо вивченою, немає єдиного підходу і у

вирішенні проблеми формування здорового способу життя серед підлітків. При цьому формування адекватного ставлення до здоров'я перешкоджає цілий ряд причин:

- здорова людина (яким в нормі є підліток) не помічає свого здоров'я, сприймає його як природну даність;
- здоров'я набуває актуальну життєву необхідність, коли воно вже порушено;
- в основі нездорового поведінки лежить феномен «реалістичного оптимізму», який розвивається з відсутності особистого досвіду хвороби, віри в те, що, якщо захворювання немає, то його і не буде в майбутньому, віри в можливість справитися з хворобою;
- нездорове поведінка приносить миттєве задоволення, а наслідки цих вчинків здаються далекими і малоймовірними;
- якщо рекомендації по зміцненню та збереженню здоров'я, отримані від засобів масової інформації або лікаря, не збігаються з уявленнями людини, то ймовірність їх виконання буде невисокою;
- існує вікова динаміка значущості здоров'я. Його пріоритетна роль частіше відзначається представниками середнього і особливо старшого віку.

Молоді люди зазвичай ставляться до проблеми здоров'я як до чогось досить важливою, але абстрактного, який не має до них прямого відношення. Якщо вони приділяють увагу здоров'ю, то переважно його фізичній складовій. Отже, аналізуючи вищезазначене можна стверджувати, що ефективність виховання і навчання молоді залежить від їх здоров'я, причому, здоров'я розглядається як важливий фактор працездатності і гармонійного розвитку організму.

Щоб забезпечити свідоме прийняття молоддю принципів здорового способу життя, необхідно своєчасно забезпечити їх якісною інформацією, що дозволяє зробити вибір і прийняти відповідальність за власне рішення. А досягти цього можна тільки за допомогою широкого і грамотного поширення принципів здорового способу життя. Необхідні сучасні соціальні системи медичних та рекреаційних послуг, широка доступність фізичної культури та оздоровчого спорту, соціальна реклама здорового способу життя, викорінення скупчилися в поведінці населення

асоціальних вчинків, шкідливих звичок, створення чистої і доглянутої середовища проживання.

Культура здорового способу життя особистості – це частина загальної культури людини, яка відображає його системний і динамічний стан, обумовлений певним рівнем спеціальних знань, фізичної культури, соціально-духовних цінностей, придбаних в результаті виховання і самовиховання, освіти, мотиваційно-ціннісної орієнтації і самоосвіти.

Психолого-педагогічні технології, програми, методи, спрямовані на виховання в учнів культури здоров'я, особистісних якостей, що сприяють його збереженню і зміцненню, на формування уявлення про здоров'я як цінності і мотивацію на ведення здорового способу життя можна розділити на: Здоров'язберігаючих (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового харчування). До них відносяться:

- оздоровчі технології (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, загартовування, гімнастика, масаж, фітотерапія, арттерапія);

- форми і методи виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні та позашкільні заходи, фестивалі, конкурси і т.д.).

- технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем до предметів загальноосвітнього циклу).

Основними компонентами технологій виховання культури здоров'я виступають:

1. Аксіологічний, що виявляється в усвідомленні і переживанні учнями вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий образ життя, який дозволяє найбільш повно здійснювати намічені цілі, використовувати свої розумові та фізичні можливості. Виховання як педагогічний процес спрямовується на формування ціннісно-орієнтованих установок на здоров'я, здоров'єзбереження і здоровотворчество, побудовані як невід'ємна частина життєвих цінностей і світогляду; у людини розвиваю – ється емоційний і разом з тим усвідомлене ставлення до здоров'я, засноване на позитивних інтересах і потребах.

2. Гносеологічний, пов'язаний з придбанням необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересів до питань власного здоров'я, з вивченням літератури з даного питання, різних методик з оздоровлення та зміцненню організму.

3. Здоров'язберігаючих, що включає систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, спрямованих на вдосконалення навичок і вмінь по догляду за самим собою, одягом, місцем проживання, навколишнім середовищем. Особлива роль в цьому компоненті відводиться дотриманню режиму дня, режиму харчування, чергування праці та відпочинку, що сприяє попередженню утворення шкідливих звичок.

4. Емоційно-вольовий, який включає в себе прояв психологічних механізмів – емоційних і вольових. Необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя. Він спрямований на формування досвіду взаємовідносин особистості і суспільства. В цьому аспекті емоційно-вольової компонент формує такі якості особистості, як організованість, дисциплінованість, борг, честь, гідність.

5. Екологічний, який враховує те, що людина як біологічний вид існує в природньому середовищі, яке забезпечує людську особистість певними біологічними, економічними та виробничими ресурсами. Крім того, середовище забезпечує фізичне здоров'я і духовний розвиток особистості.

6. Фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає володіння способами діяльності, спрямованими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії. Фізкультурно-оздоровчий компонент спрямований на вироблення особистісно-важливих життєвих якостей, підвищують загальну працездатність, а також навичок особистої і громадської гігієни.

Завдання формування здорового способу життя є дуже складною і трудомісткою діяльністю. Для її успішного вирішення потрібна сукупність заходів політичного, економічного, соціального, правового, медичного, наукового характеру. Охорона здоров'я дітей повинна реалізовуватися на основі законодавчо

закріплених механізмів взаємодії всіх органів державного управління.

Для виховання здорового способу життя, необхідно проникнути в глибину самої проблеми. Варто з'ясувати, що послужило причиною ведення не здорового способу життя, і що сприяє веденню здорового способу життя. Для з'ясування цього, в багатьох навчальних закладах проводиться профілактична робота, спрямована на пропаганду здорового способу життя. По суті, спосіб життя людини і реальна об'єктивна освіта у дії, то, чим він є насправді. Істотною проблемою залишається затримка психічного розвитку, подальше погіршення здоров'я, смертність та ін. Проведений аналіз спеціальної наукової літератури і педагогічної практики дозволив виявити як несприятливі, так і сприятливі, чинники здоров'я учнівської молоді.

Розглянемо деякі психолого-педагогічні аспекти, що впливають на стан здоров'я сучасної молоді. Слід зазначити, що існує стресова складова організації навчальної діяльності і оцінки її результатів. Як показують дослідження, багато установок авторитарної педагогіки поки що існують в освітньому процесі. Сучасні педагоги і психологи відзначають, що поширеним явищем став стан підвищеної тривожності у учнів, яка достатньо часто причиною різних відхилень в їх психіці і їх розвитку. Чинник, про який варто говорити як про педагогічний, – це слабка відповідність методик і технологій навчання по збереженню здоров'я учнів. За даними обстеження учнів у значної частини їх функціональний стан погіршується в результаті того, що учбове навантаження часто близьке до неприпустимого. Істотним чинником є інтенсифікація учбового процесу. При збереженні загальної кількості годинника в базисних учбових планах об'єм учбової інформації значно збільшується по цілому ряду предметів, а, отже, росте і навантаження на учених. За рахунок збільшення об'єму інформації і відбувається інтенсифікація учбового процесу. Оптимізація ще не стала реально ключовим поняттям педагогічного процесу, як альтернатива інтенсифікації навчання. Проведений нами аналіз показує, що відсутність пріоритету здоров'я в організації учбово-виховного процесу в професійних учбових закладах привела до того, що він залишається недостатньо орієнтованим на виховання усвідомленого ставлення учня до свого здоров'я. Окрім

окремих питань фізичної культури в учбових планах і учбових програмах питання здоров'я не знаходить свого теоретичного і практичного обґрунтування. Організація навчального процесу і методика навчання в основному недостатньо враховують особливості їх впливу на організм майбутнього фахівця. Це стосується і технології складання розкладу занять, і кількості запланованих контрольних робіт, а також системи взаємостосунків, «викладач-учень» і ін.

Таким чином, аналізуючи вищевказане, можна дійти висновку, що основними проблеми щодо здорового способу життя учнівської молоді є: відсутність у учнів стійкої мотивації до здорового способу життя; переважна більшість страждає серйозними порушеннями в здоров'ї і фізичному розвитку; в освітніх установах не достатньою мірою здійснюється системний контроль за станом фізичного і психічного розвитку і здоров'я учнів, за організацією і змістом освітнього процесу з точки зору впливу на їх здоров'я; не існує цілеспрямованої системи валеологічної підготовки, що могло б в значній мірі вирішити проблему організації здорового способу життя учнівської молоді; має місце низький рівень профілактичної роботи щодо ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму. З метою спрямування учнів на ведення здорового способу життя необхідно здійснювати відповідну консультативну та профілактичну роботу (індивідуальні та групові консультації-тренінги по нормалізації їх психологічного та фізичного стану, усвідомленні можливих наслідків для власного здоров'я ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму).

6.3. Соціальний і медичний аспекти проблем здорового способу життя молоді

Здоров'я трактується як сукупність заходів політичного, економічного, правового, соціального, культурного, наукового, медичного, санітарно-гігієнічного та протиепідемічного характеру, спрямованих на збереження і зміцнення фізичного та психічного здоров'я кожної людини, підтримання його довголітнього активного життя, надання йому медичної допомоги в разі втрати здоров'я.

У число основних принципів охорони здоров'я входять: дотримання прав людини і громадянина та забезпечення пов'язаних з цими правами державних

гарантій; доступність медико-соціальної допомоги; соціальний захист громадян у разі втрати здоров'я; відповідальність органів державної влади та посадових осіб за забезпечення прав громадян, а також пріоритет профілактичних заходів в області охорони здоров'я громадян. Виконавча влада в галузі фізичної культури і спорту, охорони здоров'я, освіти, а також різні фізкультурно-спортивні об'єднання та засоби масової інформації визначають форми і методи пропаганди фізичної культури і спорту з урахуванням вікових, професійних і соціальних особливостей різних груп населення, забезпечують розкриття соціальної значущості фізичного виховання, його роль в оздоровленні нації, боротьбі з негативними явищами – курінням, вживанням алкоголю, наркотиків, дитячою злочинністю. Крім того, ЗМІ організовують мовлення і публікацію системних матеріалів освітнього характеру, формують у громадян потребу в заняттях фізичними вправами, підвищують інтерес громадян до знань в галузі гігієни, медицини, режиму харчування, організації праці та відпочинку, популяризують комплекси фізичних вправ, привертають увагу держави і широкої громадськості до зазначених проблем, висвітлюють досвід трудових колективів, фізкультурно-спортивних організацій і т.д. організації фізкультурно-оздоровчої роботи з дітьми та молоддю беруть участь федеральні і регіональні органи виконавчої влади у справах молоді. Вони сприяють залученню дітей та молоді до систематичних занять фізкультурою і спортом, здійснюють заходи з профілактики правопорушень, скоєних дітьми та молоддю, спільно з фізкультурно-спортивними організаціями з метою формування здорового способу життя серед молоді проводять масові спортивні змагання і спартакіади; створюють за участю молодіжних та дитячих організацій фізкультурно-оздоровчі та спортивні клуби, організовують фізичну підготовку молоді фінансують проведення масових фізкультурних та спортивних заходів.

У той же час пропаганда та формування здорового способу життя, особливо підростаючого покоління, користується поки що недостатньою увагою з боку держави. Для забезпечення належного здоров'я громадян нашої країни та формування установок на здоровий спосіб життя у підростаючого покоління потрібне здійснення комплексного і системного підходу до вирішення цих питань.

Молодь найбільш схильна згубним впливам, тому необхідна чітка програма дій по впровадженню принципів здорового способу життя. В основі цієї діяльності має лежати розуміння, що в суспільстві необхідно створення такої атмосфери, коли молодь сама прагнуче до занять спортом, до високої моральності, до справжньої культури. Ці устремління молоді є важливою умовою зміцнення і творення нашого суспільства. Відомо, що рівень здоров'я людини залежить від багатьох чинників: спадкових, соціально-економічних, екологічних, стану системи охорони здоров'я. Але, за даними ВООЗ він лише на 10-15% пов'язаний із станом охорони здоров'я, на 15-20 % обумовлений генетичними чинниками, на 25% його визначають екологічні умови і на 50-55 % – умовами та способом життя людини.

Таким чином, стає зрозумілим, що першорядна роль у збереженні і формуванні здоров'я все ж належить самій людині, його способу життя, його цінностям, установкам, ступені гармонізації внутрішнього світу і відносин з навколишнім оточенням. Разом з тим, сучасна людина, в більшості випадків перекладає відповідальність за своє здоров'я на лікарів. Особистість фактично байдужа до себе, не несе відповідальності за фізичний стан і збереження свого здоров'я, і поряд з цим не намагається дослідити і зрозуміти свою душу. Насправді людина зайнята не турботою про власне здоров'я, а лікуванням певних захворювань. Це і призводить до погіршення здоров'я людини на тлі значних успіхів медицини, це ми спостерігаємо в даний час. В дійсності ж, зміцнення і збереження здоров'я повинно стати потребою і обов'язком кожної людини.

Не виправданим є бачення причин погіршення здоров'я лише в поганому харчуванні, забрудненні довкілля і відсутності належної медичної допомоги. Більше значення для глобального погіршення здоров'я людства має прогрес цивілізації, що сприяв «вивільненню» людини від здійснення зусиль над собою, що призвело до руйнування захисних сил організму. Першочерговим завданням для підвищення рівня здоров'я має стати не розвиток медицини, а свідома, цілеспрямована робота самої людини по відновленню і розвитку життєвих ресурсів, по прийняттю на себе відповідальності за власне здоров'я, сформуванню потреби здорового способу життя. «Бути здоровим – це природне прагнення людини», – пише К. В. Дінейка,

розглядаючи в якості головного завдання, що стоїть перед людиною, не лікування хвороб, а творіння здоров'я [44].

Першим кроком у цьому напрямку може стати з'ясування уявлень про здоровий спосіб життя в сучасному суспільстві з метою подальшої їх коригування, а також формування нових уявлень і установок на здоров'я, здоровий спосіб життя і хвороби. У першу чергу це має значення для молодого покоління, так як його здоров'я – це здоров'я суспільства через 10-30 років.

Спосіб життя – біосоціальна категорія, інтегруюча уявлення про певний тип життєдіяльності людини і що характеризується його трудовою діяльністю, побутом, формою задоволення матеріальних і духовних потреб, правилами індивідуальної і суспільної поведінки. Інакше кажучи, спосіб життя – це «обличчя» індивіда, який відображає в той же час рівень суспільного прогресу. Кажучи про спосіб життя, слід пам'ятати, що хоча він в значній мірі обумовлений соціально-економічними умовами, в той же час багато в чому залежить від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей його психіки, стану здоров'я і функціональних можливостей організму. Цим, зокрема, пояснюється реальне різноманіття варіантів способу життя різних людей. Спосіб життя людини включає три категорії: рівень життя, якість життя і стиль життя. Рівень життя – це насамперед економічна категорія, яка представляє ступінь задоволення матеріальних, духовних і культурних потреб людини. Під якістю життя розуміють ступінь комфорту в задоволенні людських потреб (переважно соціальна категорія). Спосіб життя характеризує поведінкові особливості життя людини, тобто визначений стандарт, під який підстроюється психологія і психофізіологія особи [29].

Поведінка людини спрямована на задоволення потреб. При більш менш однаковому рівні потреб, характерному для даного суспільства кожна особистість характеризується своїм, індивідуальним способом їх задоволення, тому поведінка людей різна і залежить насамперед від виховання. Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особи у напрямі формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного

здоров'я [21, 29]. На жаль, в ієрархії потреб, задоволення яких лежить в основі людської поведінки, здоров'я, знаходиться далеко не на першому місці, а по суті своїй саме воно повинне бути пріоритетом, тобто повинно стати щонайпершою потребою. Особливо це стосується молодих людей, які, поки що здорові, про здоров'я не думають (немає потреби в його збереженні і зміцненні) і тільки потім, розтративши його, починають відчувати виражену потребу в ньому. Звідси зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з наймолодшого віку, виховувати у дітей активне відношення до власного здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найбільша цінність, яка дарована людині Природою. У основі здорового способу життя лежать як біологічні, так і соціальні, принципи. До біологічних відносяться: спосіб життя повинен бути віковим; спосіб життя повинен бути забезпечений енергетично; спосіб життя повинен укріплювати; спосіб життя повинен бути ритмічним; спосіб життя повинен бути аскетичним.

До соціальних принципів можна віднести: спосіб життя повинен бути естетичним; спосіб життя повинен бути етичним; спосіб життя повинен бути вольовим; спосіб життя повинен бути самообмеженим. Спосіб життя – тип життєдіяльності людей обумовлений особливостями суспільно-економічної формації. Основними параметрами способу життя є праця (навчання для підростаючого покоління), побут, суспільно-політична і культурна діяльність людей, а також різні поведінкові звички і прояви. Якщо їх організація і зміст сприяють зміцненню здоров'я, тобто підстава говорити про реалізацію здорового способу життя, який можна розглядати як поєднання видів діяльності, яка забезпечує оптимальну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем. Спосіб життя людини включає три категорії: рівень життя, якість життя і стиль життя. Рівень життя – це насамперед економічна категорія, представляючий ступінь задоволення матеріальних, духовних і культурних потреб людини. Під якістю життя розуміють ступінь комфорту в задоволенні людських потреб (переважно соціальна категорія). Стиль життя характеризує поведінкові особливості життя людини, тобто певний стандарт, під який підстроюється психологія і психофізіологія особи (соціально-психологічна категорія).

Ми вважаємо, що кажучи про спосіб життя слід пам'ятати про те, що він суттєвим чином зумовлений не тільки соціально-економічними умовами, в той же час багато в чому залежить і від мотивів діяльності конкретної людини, особливостей її психіки, стану здоров'я і функціональних можливостей організму.

Реалізація цих принципів вельми складна, має досить суперечливий характер і не завжди призводить до бажаного результату, що обумовлено перш за все тим, що в нашій державі поки що не виражена достатньою мірою позитивна мотивація здоров'я, із-за того, що здоров'я в суспільстві не встало на перше місце в ієрархії людських потреб, насамперед, через низьку культуру. І очевидно, що найголовнішим в реалізації здоров'я має бути перевага загальнолюдським цінностям. Згідно сучасних уявлень, в поняття здорового способу життя входять наступні складові: відмова від шкідливих пристрастей (паління, вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин); оптимальний руховий режим; раціональне харчування; гартування; особиста гігієна; позитивні емоції.

Здоров'я людини насамперед залежать від способу життя, який більшою мірою носить персоніфікований характер і визначається історичними і національними традиціями (менталітетом) і особистісними схильностями. Поведінка людини спрямована на задоволення власних потреб. При більш менш однаковому рівні потреб, властивому для даного суспільства, кожна особа характеризується своїм, індивідуальним способом їх задоволення, тому поведінка людей різна і залежить насамперед від виховання людини.

Отже, під здоровим способом життя слід розуміти типові форми і способи повсякденної життєдіяльності людини, які укріплюють і удосконалюють резервні можливості організму, забезпечуючи тим самим успішне виконання своїх соціальних і професійних функцій незалежно від політичних економічних і соціально-психологічних ситуацій і орієнтують діяльність особистості в напрямі формування, збереження і зміцнення як і індивідуального, так і суспільного здоров'я. Звідси зрозуміло, наскільки важливо, починаючи з наймолодшого віку виховувати в дітей активне відношення до власного здоров'я, розуміння того, що здоров'я – найбільша цінність, що дарувала людині природа.

Здоровий спосіб життя включає наступні основні елементи: плідну працю, раціональний режим праці і відпочинку, викорінювання шкідливих звичок, оптимальний руховий режим, особисту гігієну, гартування, раціональне харчування, і тому подібне.

1. Плідна праця – важливий елемент здорового способу життя. На здоров'я людини впливають біологічні і соціальні чинники, головним з яких є праця.

2. Раціональний режим праці і відпочинку – необхідний елемент здорового способу життя. При правильному і строго дотримуваному режимі проводиться чіткий і необхідний ритм функціонування організму, який створює оптимальні умови для роботи і відпочинку і тим самим сприяє зміцненню здоров'я, поліпшенню працездатності і підвищенню продуктивності праці.

Наступною ланкою здорового способу життя є викорінювання шкідливих звичок (паління, алкоголю, наркотиків). Ці «шкідники» здоров'я є причиною багатьох захворювань, різко скорочують тривалість життя, знижують працездатність, згубно відбиваються на здоров'ї підростаючого покоління і на здоров'ї майбутніх дітей.

Дуже багато людей починають своє оздоровлення з відмови від паління, яке вважається однією з найнебезпечніших звичок сучасної людини. Недаремно медики вважають, що з палінням безпосередньо пов'язані найсерйозніші хвороби серця, судин, легенів. Паління не тільки погіршує здоров'я, але і забирає сили в найпрямішому сенсі.

Паління є частою причиною виникнення пухлин порожнини рота, гортані, бронхів і легенів. Постійне і тривале паління приводить до передчасного старіння, порушення живлення тканин киснем, спазм дрібних судин роблять характерним зовнішність курця (жовтуватий відтінок білків очей, шкіри, передчасне в'янення), а зміна слизових оболонок дихальних шляхів впливає на його голос (втрата дзвінкості, понижений тембр, хрипкість).

Наступною складовою здорового способу життя є раціональне харчування. Коли про нього йде мова, слід пам'ятати про два основні закони, порушення яких небезпечно для здоров'я.

Перший закон – рівновага одержаної енергії, яка витрачається. Якщо організм отримує енергії більше, ніж витрачає, тобто якщо ми отримуємо їжі більше, ніж це необхідно для нормального розвитку людини, для роботи і хорошого самопочуття, – ми повнішаємо. Зараз більше третини нашої країни, включаючи дітей, мають зайву вагу. А причина одна – надмірне вживання їжі, яке в результаті приводить до атеросклерозу, ішемічної хвороби серця, гіпертонії, цукрового діабету, цілого ряду інших хвороб.

Другий закон – відповідність хімічного складу раціону фізіологічним потребам організму в поживних речовинах. Живлення повинне бути різноманітним і забезпечувати потреби в білках, жирах, вуглеводах, вітамінах, мінеральних речовинах, харчових волокнах. Багато з цих речовин незамінні, оскільки не утворюються в організмі, а поступають тільки з їжею.

Першим правилом в будь-якій природній системі живлення повинно бути: їжа тільки при відчутті голоду; відмова від прийому їжі при болях, розумовому і фізичному нездужанні, при лихоманці і підвищеній температурі тіла; відмова від прийому їжі безпосередньо перед сном, а також до і після серйозної фізичної або розумової роботи; дуже важливо мати вільний час для засвоєння їжі, уявлення, що фізичні вправи після їжі сприяють травленню, є грубою помилкою. Їжа повинна складатися із змішаних продуктів, білків, які є джерелами, жирів і вуглеводів, вітамінів і мінеральних речовин. Тільки в цьому випадку вдається досягти збалансованого співвідношення харчових речовин і незамінних чинників живлення, забезпечити не тільки високий рівень переварювання і всмоктування харчових речовин, але і їх транспортування, до тканин і кліток, повне їх засвоєння на рівні клітини. Раціональне харчування забезпечує правильне зростання і формування організму, сприяє збереженню здоров'я, високій працездатності і продовженню життя. Особам, страждаючим хронічними захворюваннями, потрібно дотримувати дієту.

Окрім цього, необхідно враховувати ще об'єктивний чинник дії на здоров'я – спадковість. Це властиве всім організмам властивість повторювати у ряді поколінь однакові ознаки і особливості розвитку, здатність передавати від одного покоління

до іншого матеріальні структури клітини, які містять програми розвитку з них нових особин. Впливають на наше здоров'я і біологічні ритми. Однією з найважливіших особливостей процесів, які протікають в живому організмі, є їх ритмічний характер. В даний час встановлено, що понад триста процесів, які протікають в організмі людини, підпорядковано добовому ритму. Оптимальний руховий режим – найважливіша умова здорового способу життя. Його основу складають систематичні заняття фізичними вправами і спортом, ефективні завдання по зміцненню здоров'я і розвитку фізичних здібностей молоді, збереження здоров'я і рухових навичок, посилення профілактики несприятливих вікових змін. При цьому фізична культура і спорт виступають як найважливіший засіб виховання.

Основними якостями, які характеризують фізичний розвиток людини, є сила, швидкість, спритність, гнучкість і витривалість. Вдосконалення кожної з цих якостей сприяє і зміцненню здоров'я, але далеко не в однаковій мірі. Для ефективного оздоровлення і профілактики хвороб необхідно тренувати і удосконалювати насамперед найціннішу якість – витривалість у поєднанні з гартуванням і іншими компонентами здорового способу життя, яке забезпечить зростаючому організму надійний щит проти багатьох хвороб.

Гартування – могутній оздоровчий засіб. Воно дозволяє уникнути багатьох хвороб, продовжити життя на довгі роки, зберегти високу працездатність. Гартування надає загальнозміцнююча дія на організм, підвищує тонус нервової системи, покращує кровообіг, нормалізує обмін речовин.

Ще одним важливим елементом здорового способу життя є особиста гігієна. Особиста гігієна – включає раціональний добовий режим, догляд за тілом, гігієну одягу і взуття. Особливе значення має і режим дня. При правильному і суворому його дотриманні проводиться чіткий ритм функціонування організму. А це, у свою чергу, створює найкращі умови для роботи і відновлення. Для збереження нормальної діяльності нервової системи і всього організму велике значення має повноцінний відпочинок і сон, адже систематичне недосипання призводить до порушення нервової діяльності, зниження працездатності, підвищеної стомлюваності, дратівливості.

6.4. Психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя сучасної молоді

Стиль життя характеризує поведінкові особливості життя людини, то є певний стандарт під який підлаштовується психологія і психофізіологія особистості (соціально-психологічна категорія). Здоров'я людини буде в першу чергу залежати від стилю життя, який більшою мірою носить персоніфікований характер і визначається історичними і національними традиціями (менталітеті) і особистісними нахилами (образ).

Поведінка людини спрямована на задоволення потреб. При більш-менш однаковому рівні потреб, характерному для даного суспільства, кожна особистість характеризується своїм, індивідуальним способом їх задоволення, тому поведінка людей різна і залежить у першу чергу від виховання.

Найбільш повно взаємозв'язок між способом життя і здоров'ям виражається в понятті здорового способу життя; це поняття покладено в основу валеології. Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, громадських і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і виражає орієнтованість діяльності особистості в напрямку формування, збереження і зміцнення як індивідуального, так і суспільного здоров'я.

Уявлення про здоровий спосіб життя зустрічаються і в античній філософії. Мислителі античного періоду намагаються виділити в даному явищі специфічні елементи. Так, наприклад, Гіппократ у трактаті «Про здоровий спосіб життя» розглядає даний феномен як деяку гармонію, до якої слід прагнути шляхом дотримання цілого ряду профілактичних заходів. Він акцентує увагу в основному на фізичному здоров'ї людини. Демокрит у більшій мірі описує духовне здоров'я, що представляє собою «благий стан духу», при якому душа перебуває в спокої і рівновазі, не схвильована жодними пристрастями, страхами й іншими переживаннями.

У західній і російській науці проблему здорового способу життя торкалися такі лікарі і мислителі як Ф.Бекон, Б.Спіноза, Х. де Руа, Ж.Ламетрі, П.Кабаніс,

М.Ломоносов, О.Радищев [33]. Б.Чумаков характеризує здоровий спосіб життя, як «активна діяльність людей, спрямована, в першу чергу, на збереження і поліпшення здоров'я. При цьому має враховуватися те, що спосіб життя людини і сім'ї не складається сам по собі в залежності від обставин, а формується протягом життя цілеспрямовано і постійно. Формування здорового способу життя є головним важелем первинної профілактики в зміцненні здоров'я населення через зміни стилю й укладу життя, його оздоровлення з використанням гігієнічних знань у боротьбі зі шкідливими звичками, подоланням несприятливих сторін, пов'язаних з життєвими ситуаціями». С.Попов виділяє біологічні та соціальні принципи здорового способу життя. Біологічні принципи характеризуються наступним: спосіб життя повинен бути віковим, забезпечений енергетично, ритмічним, аскетичними [104].

Соціальні принципи пред'являють до способу життя наступні вимоги: він повинен бути естетичним, моральним, вольовим, самообмежувальним.

Однак спосіб життя людей не може бути однаковим, так як всі від початку різні. Відомо, що здоровим, вважається такий спосіб життя, який приводить людину до оптимальної тривалості та якості життя. Це можливо тільки тоді, коли людина дійсно зацікавлена у своєму здоров'ї і здатна ним керувати.

Так, ряд авторів вважають, що спосіб життя – це біосоціальна категорія, яка визначає тип життєдіяльності в духовній і матеріальній сферах життя людини [72]. Згідно Ю.Лісіцина, «спосіб життя – визначений, історично обумовлений тип, вид життєдіяльності або певний спосіб діяльності в матеріальній і нематеріальній (духовній) сферах життєдіяльності людей» [77]. В даному випадку спосіб життя розуміється як категорія, що відображає найбільш загальні і типові способи матеріальної і духовної життєдіяльності людей, узятих у єдності з природними і соціальними умовами. В іншому підході поняття спосіб життя розглядається як інтегральний спосіб буття індивіда в зовнішньому і внутрішньому світі, як «система взаємин людини із самим собою і факторами зовнішнього середовища», де система взаємин людини із самим собою являє собою складний комплекс дій і переживань, наявність корисних звичок, які зміцнюють природний ресурс здоров'я, відсутність шкідливих чинників, що руйнують його.

Більшість західних дослідників визначають спосіб життя як «широку категорію, що включає індивідуальні форми поведінки, активність і реалізацію своїх можливостей у праці, повсякденному житті і культурних звичаях, властивих тому чи іншому соціально-економічному укладу» [127].

А.Ізуткін і Г.Царегородцев представляють структуру способу життя у вигляді наступних елементів: 1) перетворювальна діяльність, спрямована на зміну природи, суспільства і самої людини, 2) способи задоволення матеріальних і духовних потреб; 3) форми участі людей в суспільно-політичній діяльності і в управлінні державою; 4) пізнавальна діяльність на рівні теоретичного, емпіричного і ціннісно-орієнтованого знання; 5) комунікативна діяльність, що включає спілкування між людьми в суспільстві і його підсистемах (народ, клас, родина й ін.; 6) медико-педагогічна діяльність, спрямована на фізичний і духовний розвиток людини. Ю.Лісіцин, Н.Полуніна, Е.Савельєва й інші пропонують такі складові частини (аспекти) способу життя, як виробнича, суспільно-політична, медична активність [127, с. 95]. Інші автори в поняття спосіб життя включають трудову діяльність людини, соціальну, психоінтелектуальну, рухову активність, спілкування і побутові взаємини, звички, режим, ритм, темп життя, особливості роботи, відпочинку і спілкування.

Ю.Лісіцин, опираючись на класифікації способу життя І.Бестужева-Лади та інших вітчизняних соціологів і філософів, виділяє в способі життя чотири категорії: « ... економічну – «рівень життя», соціологічну – «якість життя», соціально-психологічну – «стиль життя» і соціально-економічну – «уклад життя»» [78]. Рівень життя чи рівень добробуту характеризує розмір, а також структуру матеріальних і духовних потреб, таким чином кількісну, що піддається вимірюванню боку умов життя. Під укладом життя розуміється порядок суспільного життя, побуту, культури, в рамках якого відбувається життєдіяльність людей. Стиль життя відноситься до індивідуальних особливостей поведінки як одного з проявів життєдіяльності. Якість життя є оцінкою якісної сторони умов життя; це – показник рівня комфорту, задоволеність роботою, спілкуванням і т.п. Згідно Ю. П. Лісіцина, здоров'я людини багато в чому залежить від стилю й укладу життя [77].

Спосіб життя – це тип життєдіяльності людей обумовлений особливостями суспільно-економічної формації. Основними параметрами способу життя є праця (навчання для підростаючого покоління), побут, суспільно-політична і культурна діяльність людей, а також різні поведінкові звички і прояви. Якщо їх організація та утримання сприяють зміцненню здоров'я, то є підстава говорити про реалізацію здорового способу життя, який можна розглядати як поєднання видів діяльності, що забезпечує оптимальну взаємодію індивіда з навколишнім середовищем.

Ми вважаємо, що говорячи про спосіб життя С.Попов має рацію, що слід пам'ятати про те, що хоча він значною мірою обумовлений соціально-економічними умовами, в той же час багато в чому залежить від мотивів діяльності конкретної людини, від особливостей його психіки, стану здоров'я і функціональних можливостей організму. Цим, зокрема, пояснюється реальне різноманіття варіантів способу життя різних людей. Спосіб життя людини включає три категорії: рівень життя, якість життя та стиль життя [104].

Рівень життя – це в першу чергу економічна категорія, що представляє ступінь задоволення матеріальних, духовних і культурних потреб людини. Під якістю життя розуміють ступінь комфорту в задоволенні людських потреб (переважно соціальна категорія).

Розглянемо деякі психолого-педагогічні аспекти, що впливають на стан здоров'я сучасної молоді. Істотною проблемою залишається затримка психічного розвитку, подальше погіршення здоров'я, смертність та ін. Проведений аналіз спеціальної наукової літератури і педагогічної практики дозволив виявити як несприятливі, так і сприятливі, чинники здоров'я учнівської молоді. Слід зазначити, що існує стресова складова організації навчальної діяльності і оцінки її результатів. Як показують дослідження, багато установок авторитарної педагогіки, поки що, існують в освітньому процесі. Сучасні педагоги і психологи відзначають, що поширеним явищем став стан підвищеної тривожності у учнів, яка достатньо часто є причиною різних відхилень в їх психіці і розвитку. Чинник, про який варто говорити як про педагогічний, – це слабка відповідність методик і технологій навчання по збереженню здоров'я учнів. За даними обстеження учнів у значної частини їх

функціональний стан погіршується в результаті того, що учбове навантаження часто близьке до неприпустимого. Істотним чинником є інтенсифікація учбового процесу. При збереженні загальної кількості годин в базисних учбових планах, об'єм учбової інформації значно збільшується з цілого ряду предметів, а, отже, росте і навантаження на учнів. За рахунок збільшення об'єму інформації і відбувається інтенсифікація учбового процесу. Оптимізація ще не стала реально ключовим поняттям педагогічного процесу, як альтернатива інтенсифікації навчання.

Відсутність пріоритету здоров'я в організації навчально-виховного процесу в професійних учбових закладах привела до того, що він залишається недостатньо орієнтованим на виховання усвідомленого ставлення учня до свого здоров'я. Окрім окремих питань фізичної культури в учбових планах і учбових програмах питання здоров'я не знаходить свого теоретичного і практичного обґрунтування. Організація навчального процесу і методика навчання в основному недостатньо враховують особливості їх впливу на організм учня [24, 28]. Це стосується і технології складання розкладу занять, і кількості запланованих контрольних робіт, а також системи взаємостосунків «викладач-учень» і ін.

Аналіз наших досліджень засвідчив, що в професійних навчальних закладах, за рідким виключенням, не ведеться системне оцінювання наслідків фізичного та психічного розвитку і здоров'я учнів, у зв'язку з чим первинні порушення основних показників здоров'я часто проходять непоміченими, і лише явна патологія – гострого і хронічного характеру звертає на себе увагу.

Найбільш суттєвим є те, що профілактика ВІЛ/СНІДУ, наркоманії і алкоголізму організована не на належному рівні, це призводить до появи низки проблем стосовно формування здорового способу життя учнівської молоді, а саме: учнів відсутня стійка мотивація до здорового способу життя, оскільки в навчальних планах і програмах пріоритетом не є збереження здоров'я учня; переважна частина спочатку учнів страждає серйозними порушеннями у здоров'ї і фізичному розвитку; не достатньою мірою здійснюється системний контроль за станом фізичного і психічного розвитку і здоров'ям учнів, організацією і змістом освітнього процесу з точки зору впливу на їх здоров'я; не існує комплексної цілеспрямованої системи

валеологічної підготовки учнів, що могло б в значній мірі вирішити проблему організації здорового способу життя майбутнього фахівця; має місце низький рівень профілактичної роботи щодо ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму.

До несприятливих педагогічних чинників можна віднести: не стала, поки що, домінуючою в системі загальної і професійної освіти мета збереження здоров'я учнів і студентів; відсутність відповідної цілеспрямованої підготовки викладачів і керівників навчальних закладів щодо застосування у педагогічному процесі здоров'язберігаючих технологій; недостатня кількість наукових та методичних розробок щодо формування здорового способу життя молоді (низький рівень співпраці із медиками).

Дослідники на основі вивчення чинників, що негативно впливають на стан здоров'я учнівської молоді різних типів навчальних закладів, дійшли єдиної думки, що в діяльності будь-яких освітніх систем невід'ємною функцією повинна стати така спрямованість освітнього процесу, яка б забезпечувала б позитивний вплив на здоров'я учасників освітнього процесу через: облік вікових, фізіологічних і психологічних особливостей учня (складність і об'єм учбового матеріалу, відповідність освітніх і виховних технологій, педагогічного стилю діяльності і спілкування, оптимальний режим дня і ін.); мотивацію учасників учбово-виховного процесу на збереження здоров'я.

На нашу думку, процес навчання і виховання має бути спрямований, насамперед, на здоров'язберігаючу освіту і виховання не тільки учнів, але і педагогів. Він виконує різноманітні функції в умовах різних структурних підрозділів і є інноваційним процесом, здійснення якого пов'язане з перебудовою свідомості всіх членів педагогічного колективу, – зміна пріоритетів цінностей, відносини до свого здоров'я, до педагогічної і учбової праці, до учнів і т. п. Все це пов'язано також з професійним, духовним і культурним зростанням. В зв'язку з цим в діяльності колективу, будь-якого, навчального закладу з'являються нові напрями, які вимагають для своєї успішної реалізації певних умов: організаційних, психологічних, педагогічних, матеріально-фінансових, кадрових і ряду інших.

Без сумніву, в теперішній час найбільш актуальними проблемами є медичні

(як віддзеркалення вкрай важкого стану здоров'я населення країни) і педагогічні (як виховання розуміння важливості турботи про майбутнє здоров'я нації). У сфері освіти в теперішній час все більш актуальною стає проблема широкої валеологізації освітнього процесу у всіх навчальних закладах. Узагальнюючи представлені вище і інші наукові факти, можна відзначити, що сучасний стан педагогічної проблеми формування здорового способу життя учнів (її становлення, визначення основних напрямів, у вирішенні окремих аспектів), характеризується наступними суперечностями: між потребою суспільства в здорових, повноцінних людях і недостатнім рівнем соціальних умов для забезпечення і збереження здоров'я населення взагалі, і підростаючого покоління зокрема; між вимогами, які пред'являються суспільством до системи освіти, і неможливістю на сучасному етапі виконати всі ці вимоги максимально і ефективно в учбовому середовищі; між прагненням педагогів зберегти здоров'я студентів і відсутністю науково обґрунтованих підходів і умов для вирішення цих завдань, через недостатньо вивчені проблеми валеологізації освітнього процесу в навчальних закладах на основі профілактики ВІЛ/СНІДу, наркоманії і алкоголізму і пропаганди і формування здорового способу життя студентів.

Аналіз цих суперечностей показує, що для їх усунення необхідний розгляд наступних аспектів даної проблеми:

- Якими повинні бути принципи виховання в молоді стійкої мотивації щодо здорового способу життя?

- Якими засобами і методами навчання може бути забезпечене використання функціональних можливостей організму для підтримки свого здоров'я у підростаючого покоління?

- Яка повинна бути валеологічна складова організації і змісту учбово-виховного процесу у навчальних закладах?

- Якими повинні бути організаційна і корегувальна складові ?

Безумовно, важливими завданнями сучасних педагогів є, насамперед, формування здоров'язберігаючої освіти на засадах відповідного виховання, спеціально організованого і керованого процесу, який охоплює не окремих педагогів

або фахівців, а весь колектив педагогів і учнів загалом. Він виконує різноманітні функції в умовах різних структурних підрозділів і є інноваційним процесом, здійснення якого пов'язане з перебудовою свідомості всіх членів освітнього середовища, зміною пріоритетів, цінностей, відносини до свого здоров'я, до педагогічної і навчальної праці. Все це потребує створення відповідних умов: організаційних, психологічних, педагогічних та ін.

6.5. Виховна робота щодо забезпечення здорового способу життя майбутніх робітників

Здоровий спосіб життя об'єднує все, що сприяє виконанню людиною професійних, суспільних, сімейних і побутових функцій в оптимальних для здоров'я умовах і визначає спрямованість зусиль особи в збереженні і зміцненні індивідуального і суспільного здоров'я. До здорового способу життя слід віднести, передусім, сприятливе соціальне оточення; духовно-етичне благополуччя; оптимальний руховий режим (культура рухів); гартування організму; раціональне харчування; особисту гігієну; відмову від шкідливих звичок (тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв, наркотичних речовин); позитивні емоції [119].

Наведені характеристики дозволяють зробити висновок, що культура здорового способу життя особистості – це частина загальної культури людини, яка відображає його системний і динамічний стан, обумовлений певним рівнем спеціальних знань, фізичної культури, соціально-духовних цінностей, набутих в результаті виховання і самовиховання, освіти, мотиваційно-ціннісної орієнтації і самоосвіти, втілених в практичній життєдіяльності, фізичному і психофізичному здоров'ї. Здійснювані на основі особистісно-розвиваючих ситуацій, вони належать до тих життєво важливих чинників, завдяки яким учні вчаться жити в суспільстві і ефективно взаємодіяти.

За визначенням В.Серікова, технологія в будь-якій сфері – це діяльність, яка в максимальній мірі відображає об'єктивні закони даної наочної сфери, побудована відповідно до логіки розвитку цієї сфери і тому забезпечує найбільшу для даних умов відповідність результату діяльності заздалегідь поставленим цілям. Виходячи з

цього методологічного регулятиву, технологію, стосовно поставленої проблеми, можна визначити як здоров'язберігаючу педагогічну діяльність, яка по-новому вибудовує стосунки між освітою і вихованням, переводить виховання в рамки людино творчого процесу, життєзабезпечення, спрямованого на збереження і примноження здоров'я дитини [98].

Здоров'яформуючі освітні технології, за визначенням Н.Смірнова, – це все ті ж психолого-педагогічні технології, програми, методи, які направлені на виховання в учнів культури здоров'я, особових якостей, що сприяють його збереженню і зміцненню, формування уявлення про здоров'я як цінність, мотивацію на ведення здорового способу життя [119].

Здоров'язберігаюча технологія, на думку В.Сонькіна, – це умови навчання дитини в школі (відсутність стресу, адекватність вимог, адекватність методик навчання і виховання); раціональна організація навчального процесу (у відповідності з віковими, статевими, індивідуальними особливостями і гігієнічними вимогами); відповідність учбового і фізичного навантаження віковим можливостям дитини; необхідний, достатній і раціонально організований руховий режим [93].

Під здоров'язберігаючою освітньою технологією О.Петров розуміє систему, що створює максимально можливі умови для збереження, зміцнення і розвитку духовного, емоційного, інтелектуального, особового і фізичного здоров'я всіх суб'єктів освіти (учнів, педагогів і ін.) [93]. До цієї системи належать: використання медичних показників моніторингу стану здоров'я учнів з власними спостереженнями в процесі реалізації освітньої технології, її корекція; облік особливостей вікового розвитку школярів і розробка освітньої стратегії для учнів даної вікової групи; створення сприятливого емоційно-психологічного клімату в процесі реалізації технології; використання різноманітних видів здоров'язберігаючої діяльності учнів, спрямованих на збереження і підвищення резервів здоров'я, працездатності.

Основними компонентами здоров'язберігаючої технології виступають:

– аксиологічний, що виявляється в усвідомленні учнів вищої цінності свого здоров'я, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя, який дозволяє

якнайповніше здійснити намічені цілі, використати свої розумові і фізичні можливості;

– гносеологічний, пов'язаний з придбанням необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь, пізнанням себе, своїх потенційних здібностей і можливостей, інтересом до питань власного здоров'я, до вивчення літератури з даного питання, різних методик щодо оздоровлення і зміцнення організму;

– здоров'язберігаючий, що містить в собі систему цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму, а також систему вправ, направлених на вдосконалення навичок і умінь по догляду як за самим собою, так і навколишнім середовищем;

– емоційно-вольовий, який включає прояв психологічних механізмів – емоційних і вольових. Необхідною умовою збереження здоров'я є позитивні емоції; переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя, спрямований на формування досвіду взаємостосунків особи і суспільства;

– екологічний, такий, що враховує те, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі, яке забезпечує людську особу певними біологічними, економічними і виробничими ресурсами, формує її фізичне здоров'я і духовний розвиток;

– фізкультурно-оздоровчий компонент припускає оволодіння способами діяльності, направленими на підвищення рухової активності, попередження гіподинамії і спрямований на засвоєння особистісно-важливих життєвих якостей, які підвищують загальну працездатність, а також навичок особистої і суспільної гігієни.

Наведені вище компоненти здоров'язберігаючої технології дозволяють перейти до розгляду її функціональної складової. Найчастіше під функціями здоров'язберігаючої технології розуміють наступні:

– формуюча – здійснюється на основі біологічних і соціальних закономірностей становлення особистості, основою формування якої постають спадкові якості, що обумовлюють індивідуальні фізичні і психічні властивості;

– інформативно-комунікативна, що забезпечує трансляцію досвіду ведення здорового способу життя, спадкоємність традицій, ціннісних орієнтацій, які

формують дбайливе ставлення до індивідуального здоров'я, цінності людського життя;

- діагностична – полягає в моніторингу розвитку учнів на основі прогностичного контролю, що дозволяє порівняти зусилля і спрямованість дій педагога відповідно до природних можливостей дитини, забезпечує інструментальний вивірений аналіз передумов і чинників перспективного розвитку педагогічного процесу, індивідуальне проходження освітнього маршруту кожною дитиною;

- адаптивна, що передбачає виховання в учнів спрямованості, здоровий спосіб життя, оптимізувати стан власного організму і підвищити стійкість стресогенним чинникам природного і соціального середовища;

- рефлексивна – полягає в переосмисленні попереднього особистого досвіду, в збереженні і примноженні здоров'я, що дозволяє порівняти реально досягнуті результати з перспективами;

- інтеграційна, що об'єднує народний досвід, різні наукові концепції і системи виховання, направляючи їх по шляху збереження здоров'я підростаючого покоління [54; 98; 113].

Провідними вченими виділяються такі типи здоров'язберігаючих технологій (профілактичні щеплення, забезпечення рухової активності, вітамінізація, організація здорового живлення); оздоровчі (фізична підготовка, фізіотерапія, ароматерапія, гартування, гімнастика, масаж, фітотерапія, артотерапія); технології навчання здоров'ю (включення відповідних тем до предметів загальноосвітнього циклу); виховання культури здоров'я (факультативні заняття з розвитку особистості учнів, позакласні і позашкільні заходи, фестивалі, конкурси, тощо) [93; 94; 98].

Вищенаведені технології можуть бути представлені в ієрархічному порядку за критерієм суб'єктного залучення учня до процесу навчання:

- позасуб'єктні технології раціональної організації освітнього процесу, технології формування здоров'язберігаючого освітнього середовища, організація здорового живлення (в т.ч. дієтичного);

- технології, що припускають пасивну позицію учня: фітотерапія, масаж,

офтальмотренажери і т.п.;

- технології, що базуються на активній суб'єктній позиції учня: різні види гімнастики, технології навчання здоров'ю, виховання культури здоров'я.

Сучасною наукою встановлено наступну класифікацію здоров'язберігаючих технологій:

- за характером діяльності ці технології можуть бути як приватні (вузькоспеціалізовані), так і комплексні (інтегровані);

- за напрямом діяльності серед приватних здоров'язберігаючих технологій виділяють:

- медичні (технології профілактики захворювань; корекції і реабілітації соматичного здоров'я; санітарно-гігієнічної діяльності);

- освітні, що сприяють здоров'ю (інформаційно-навчальні і виховні); соціальні (технології організації здорового і безпечного способу життя; профілактики і корекції девіантної поведінки); психологічні (технології профілактики і психокорекції психічних відхилень особистого і інтелектуального розвитку) [4; 54; 119].

До комплексних здоров'язберігаючих технологій належать: технології комплексної профілактики захворювань, корекції і реабілітації здоров'я (фізкультурно-оздоровчі і валеологічні); педагогічні технології, що сприяють здоров'ю; технології, що формують здоровий спосіб життя. Методичний супровід діяльності педагога з реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій полягає в озброєнні кожного вчителя необхідним арсеналом методик роботи з учнями з питань здоров'ятворчості, сприятиме використанню кожним з них тих програм та методів навчання і виховання, що пристосовані до дитини і формують в неї свідому добровільну мотивацію до отримання знань та збереження власного здоров'я.

Аналіз проведення уроку з позицій здоров'язбереження передбачає при організації і проведенні уроку необхідність врахування педагогом наступних умов: обстановка і гігієнічні умови в класі (кабінеті): температуру і свіжість повітря, раціональність освітлення класу і дошки, наявність/відсутність монотонних,

неприємних звукових подразників і т.д.; число видів навчальної діяльності: опитування учнів, письмо, читання, слухання, розповідь, розгляд наочності, відповіді на питання, рішення прикладів та завдань і ін. Норма – це використання 4-7 видів за урок. Часті зміни однієї діяльності іншою вимагають від учнів додаткових адаптаційних зусиль. Середня тривалість і частоту чергування різних видів навчальної діяльності згідно орієнтовної норма складає 7-10 хвилин.

Число видів викладання: словесний, наочний, аудіовізуальний, самотійна робота і т. д. Норма – використання не менше трьох видів викладання і норма тривалості – не пізніше ніж через 10-15 хвилин.

Наявність і вибір місця на уроці методів, сприяючих активізації ініціативи і творчого самовираження учнів, таких, як метод вільного вибору (вільна бесіда, вибір способу дії, вибір способу взаємодії; свобода творчості і т.д.); активні методи (учні в ролі вчителя, навчання дією, обговорення в групах, рольова гра, дискусія, семінар, учень як дослідник); методи, направлені на самопізнання і розвиток (інтелекту, емоцій, спілкування, уяви, самооцінки і взаємооцінки); місце і тривалість застосування технічних засобів навчання (відповідно до гігієнічних норм), уміння вчителя використовувати їх як можливості ініціації дискусії, обговорення; пози учнів, чергування поз; фізкультхвилинки та інші оздоровчі моменти на уроці – їх місце, зміст і тривалість. Норма – на 15-20 хвилин виділяти по 1 хвилині з 3-х легких вправ з 3-ма повтореннями кожної вправи; наявність у учнів мотивації до навчальної діяльності на уроці (інтерес до занять, прагнення більше дізнатися, радість від активності, інтерес до вивчає мого матеріалу і т.п.) і методи, які використовуються вчителем для підвищення цієї мотивації; наявність в змістовній частині уроку питань, пов'язаних із здоров'ям і здоровим способом життя; демонстрація, дослідження цих зв'язків; формування відношення до людини і його здоров'я як до цінності; вироблення розуміння суті здорового способу життя; формування потреби в здоровому способі життя; вироблення індивідуального способу безпечної поведінки, повідомлення учневі знань про можливі наслідки вибору поведінки і т.д.; психологічний клімат на уроці;) наявність на уроці емоційних розрядок: жартів, усмішок, афоризмів з коментарями і т.п.

Наприкінці заняття слід звернути увагу на наступне: щільність заняття, тобто кількість часу, витраченого на навчальну діяльність. Норма – не менше 60 % і не більше 75-80%; момент, коли починається стомлення учнів і зниження їх активності. Визначається в ході спостереження за збільшенням рухових і пасивних відволікань у дітей в процесі учбової роботи; темп і особливості закінчення уроку: швидкий темп, «ущільненість»; спокійне завершення уроку: учні мають можливість поставити вчителю питання, вчитель може прокоментувати завдання додому, попрощатися з учнями; затримка учнів і після дзвінка (на перерві) [45].

Таким чином, аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що у підготовці майбутніх робітників ми приходимо до розуміння пріоритетності проблеми реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі як такої, що має визначальний характер для формування здоров'язберігаючого освітнього середовища у поліпшенні здоров'я школярів. Забезпечення належного методичного супроводу діяльності педагога з реалізації здоров'язберігаючих освітніх технологій сприятиме використанню кожним з них тих програм та методів навчання і виховання, формуванню свідомої добровільної мотивації як до отримання знань так і до збереження власного здоров'я. Розробка здоров'язберігаючих технологій стосовно формування здорового способу життя учнівської молоді має передбачати формування свідомого розуміння особистісної відповідальності за власне здоров'я.

6.6. Профілактика ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму

Базові закони, що регламентують і визначають зміст державної політики з питань зміцнення та розвитку здоров'я дітей та молоді визначено в дев'яти державних документах, серед яких Міжгалузева комплексна програма «Здоров'я нації» на 2002-2011 роки; Державна програма «Репродуктивне здоров'я нації» на період до 2015 роки, Державна програма розвитку фізичної культури і спорту на 2007–2011 роки; Загальнодержавна програма забезпечення профілактики ВІЛ-інфекції, лікування, догляду та підтримки ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД на 2009–2013 роки (від 19 лютого 2009 року N 1026-VI); Програма Міністерства у

справах сім'ї, молоді та спорту України «Здорова нація» на 2009 рік тощо. Отже, в державі створено нормативно-правову базу для реалізації дій, присвячених збереженню здоров'я студентської молоді на засадах міждисциплінарного та інтегрованого підходу. Проте, всупереч законодавчим нормативним документам, спостерігається погіршення ситуації щодо зростання кількості негативних явищ, які мають місце у молодіжному середовищі щодо здорового способу життя. У той же час в країні останнім часом спостерігається стійке погіршення стану здоров'я дітей. Зниження рівня показників здоров'я дітей та підлітків – актуальна проблема сучасного суспільства. Її рішення включає в себе безліч аспектів: соціальний, економічний, політичний і т. п. Однак з провідних місць тут посідає соціально-педагогічний аспект, пов'язаний з формуванням у підростаючого покоління ціннісного ставлення до власного здоров'я. Важливу роль в реалізації цього завдання відіграють відповідні освітні програми.

Продовжує збільшуватися кількість студентської молоді, яка вживає алкоголь та наркотики. Поширення алкоголізму, тютюнопаління, ВІЛ/СНІДу в Україні є найбільшою соціально-педагогічною проблемою, від вирішення якої залежить існування української нації в майбутньому. Варто наголосити, що епідемія ВІЛ-інфекції викликає не тільки тяжкі демографічні наслідки, але і серйозні соціально-економічні втрати – скорочення трудових ресурсів, і як наслідок, зниження продуктивності праці і темпів економічного розвитку. Нерідко це відбувається через відсутність знань щодо шляхів передачі ВІЛ і методів захисту, шкідливості вживання ін'єкційних наркотиків як основного шляху інфікування ВІЛ-інфекцією в Україні [39, 50]. Відомо, що вживання алкоголю у поєднанні з іншими ПАВ посилює тяжкість наркотичного сп'яніння і провокує різні форми ризикованої і асоціальної поведінки щодо ВІЛ-інфекцій. Недолік інформації і невірне сприйняття проблеми ВІЛ/СНІДу – основні чинники стрімкого розвитку епідемії. Слід зазначити, що країни східної Європи мають значний досвід щодо пропаганди, поширення й виховання здорового способу життя серед студентської молоді. Цей досвід може бути представлений на інституціональному, громадському й конфесійному рівнях. Виховання здорового способу життя забезпечується

спільними діями державних, громадських, конфесійних організацій, вищих навчальних закладів і транснаціональних освітніх корпорацій.

Епідемія ВІЛ/СНІДу охопила увесь світ і забрала понад 20 млн. життів. За темпами поширення ВІЛ-інфекції Україна посідає одне із перших місць в Європі [50]. Високі показники захворюваності (більше 90 на 100 000 населення) у східних регіонах України, АРК, Хмельницькій та Черкаській областях. Середній рівень захворюваності (41-90 на 100 000 населення) у центральних регіонах та Волинській області.

Низькі показники (менше 40) у західних регіонах та Сумській області. Більш як половина нових випадків зараження ВІЛ реєструється серед молоді віком від 15 до 24 років. Нерідко це відбувається через відсутність знань щодо шляхів передачі ВІЛ і методів захисту. Вживання ін'єкційних наркотиків є основним шляхом інфікування ВІЛ-інфекцією в Україні. Також вдалося встановити, що вірус швидко та постійно мутує і виникають все нові генетичні підвиди ВІЛ-інфекції, що практично анулює можливість створення вакцини в якості профілактики та боротьби з пандемією і дає можливість створення профілактичних програм, побудованих на основі бар'єрного методу захисту та зведення боротьби з пандемією ВІЛ/СНІДу, до розробки індивідуальних методів профілактики та захисту. Для того, щоб досягнути успіху в боротьбі зі СНІДом, потрібно чітко поняття механізмів, які протидіялиби розвитку епідемії. Причини її, як правило, зв'язані зі зміною поведінки людей. СНІД не з'явився із «нічого», його розвитку сприяли зміна пріоритетів у суспільстві, що дозволило ВІЛ-інфекції швидко розповсюджуватися. З моменту офіційної ідентифікації першого випадку ВІЛ-інфікування людство пройшло важкий шлях страху, відчаю, втрат, поразок, але досягнуто основного результату – призупинені темпи розповсюдження епідемії, розроблені методи лікування, діагностики та профілактики. СНІД із «чуми ХХ століття» перетворився на важке хронічне захворювання, що не піддається виліковуванню, однак дає можливість підтримання задовільної якості життя на довгі роки. Проблема ВІЛ/СНІДу стосується кожного небайдужого. В епоху розвитку науки, медицини, стрімкого прогресу технологій, доступності інформації та правового захисту

громадян робить можливим анонімне обстеження кожного. Щодо СНІДу, існує думка, що це хвороба споживачів ін'єкційних наркотиків, жінок секс-бізнесу, гомосексуалістів. Тому коли в суспільстві дізнаються, що хтось ВІЛ-інфікований, до нього ставляться з відразою. Насправді, таке ставлення немає реальних підстав. Адже, частина людей, особливо на початку епідемії, інфікувались через переливання донорської крові або в лікарні. Діти інфікуються здебільшого перинатальним шляхом. Досить часто інфікуються люди які перебувають у шлюбі і зберігають вірність партнерові. Також часто інфікуються підлітки, експериментуючи з наркотиками та початком безладного статевого життя. Жінки секс-бізнесу, гомосексуалісти, споживачів ін'єкційних наркотиків, коли дізнаються про небезпеку ВІЛ для життя – використовують презервативи, одноразові шприци. Однак, як відомо, відсутність знань щодо шляхів передачі ВІЛ і методів захисту від даної інфекції і визначають найбільший ризик.

Дискримінація людей з ВІЛ і членів їхніх родин має різні форми і прояви: від вимог ізолювати їх від суспільства – до звільнення з роботи, неприйняття до школи, погроз і образ на їхню адресу, ненадання медичної допомоги тощо. Від таких чи подібних проявів дискримінації потерпає більшість людей з ВІЛ-інфікованих та їхні родини.

Проблема ВІЛ/СНІДу в Україні є досить серйозною у зв'язку з швидкими темпами розповсюдження інфекції та відсутності можливості вилікуватися. Хоча, по останнім даним зменшилась частка нових випадків інфікування ВІЛ на 4%, але при цьому загроза прогресування епідемії не зменшується та не зникає. Досить чітко проявляється наявність у суспільстві неоднозначного ставлення до хворих та інфікованих ВІЛ/СНІДом. Можливо, недостатня обізнаність щодо шляхів передачі даної інфекції, методів захисту та правил поведінки в оточенні з хворими на ВІЛ/СНІД, а також наявність стигми у суспільстві власне і диктують таку настороженість і формують дискримінацію по відношенню до цих людей. Тому, постають нові питання, які потребують вирішення. Так, звичайно, обізнаність населення майже 100%, однак, можливо було б доречно зняти анонімність з даного питання, адже існує і багато інших хвороб, що призводять до летальності теж у

короткий термін, наприклад вірусний гепатит С, туберкульоз та ін. Можливість не приховувати свій стан здоров'я від оточуючих, почувати себе захищеним в суспільстві і усвідомлювати, що з ВІЛ/СНІДом можна жити повноцінно – орієнтир для кожного небайдужого [114].

Вивчення проблеми формування здоров'язберігаючого освітнього середовища через реалізацію здоров'язберігаючих освітніх технологій в навчально-виховному процесі здійснювалося багатьма вченими такими як: Антонова Л., Борисова І., Науменко Ю., Севрук А., Вайнер Е., Смірнов Н., Серіков В., Вашлаєва Л., Петров О., Паніна Т. та інші, це свідчить про спроби вчених переглянути загальні підходи до формування здоров'язберігаючого освітнього середовища, з'ясувати новий зміст, форми, методи реалізації даної проблеми в умовах сучасної ситуації в освітній сфері.

ВІЛ – це вірус імунодефіциту людини, що викликає вірусне захворювання – Віл-інфекцію, остання стадія якої відома як синдром придбаного імунодефіциту (СНІД), – на відміну від природного імунодефіциту. Розповсюдження Віл-інфекції пов'язане, головним чином, з незахищеними статевими контактами, використанням інфікованих вірусом шприців, голок і інших медичних і парамедичних інструментів, передачею вірусу від інфікованої матері дитині під час пологів або при грудному вигодовуванні, використання зараженої крові під час переливання. У розвинених країнах облігатний скринінг донорської крові в значній мірі скоротив можливість передачі вірусу при її використанні.

Передача вірусу ВІЛ може міститися практично у всіх біологічних рідинах організму. Проте, достатня для зараження кількість вірусу присутня тільки в крові, спермі, вагінальному секреті, лімфі і грудному молоці (грудне молоко небезпечне тільки для немовлят – в їх шлунку ще не виробляється шлунковий сік, який вбиває ВІЛ). Зараження може відбутися при попаданні небезпечних біорідин безпосередньо в крові- або лімфоток людини, а також на пошкоджені слизисті оболонки (що зумовлюється всмоктуючою функцією слизових оболонок). Якщо кров ВІЧ-інфікованого потрапляє на відкриту кровоточащу рану іншої людини, зараження, як правило, не відбувається.

ВІЛ не передається через: укуси комарів і інших комах; повітря; рукостискання; поцілунок (будь-який); посуд; одяг; користування ванною, туалетом, плавальним басейном і т. п. ВІЛ – вірус нестійкий — поза середовищем організму при висиханні крові (сперми, лімфи і вагінального секрету) гине. Побутовим шляхом зараження не відбувається. ВІЛ практично вмиг гине при температурі вище 56 градусів Цельсія. Проте, при внутрішньовенних ін'єкціях вірогідність передачі вірусу дуже велика – до 95 %. Зареєстровані випадки передачі ВІЧ медперсоналу при уколах голками. Щоб знизити вірогідність передачі ВІЧ (до доль відсотка), лікарям призначають чотиритижневий курс високоактивної антиретровірусної терапії. Хіміопрофілактика може бути призначена і іншим особам, що піддалися ризику інфікування. Хіміотерапія призначається не пізніше чим через 72 години після вірогідного проникнення вірусу. Багаторазове використання шприців і голок наркоманами з великою вірогідністю призводить до передачі ВІЧ. Для запобігання цього створюються спеціальні добродійні пункти, в яких наркомани можуть отримати безкоштовно чисті шприци в обмін на використані. До того ж молоді наркомани майже завжди сексуально активні і схильні до незахищених статевих контактів, що створює додаткові передумови для розповсюдження вірусу [80]. Історія відкриття вірусу імунодефіциту людини розпочалась в 1983 році в результаті дослідження етіології СНІД. Першими офіційними науковими повідомленнями про СНІД стали дві статті про незвичайні випадки розвитку пневмоцистної пневмонії і саркоми Капоши у чоловіків-гомосексуалістів, опублікованої в 1981 році. У липні 1982 р. вперше для позначення нової хвороби був запропонований термін СНІД (AIDS). У вересні того ж року на основі ряду опортуністичних інфекцій, діагностованих у чоловіків-гомосексуалістів, наркоманів, хворих гемофілією, СНІДу вперше було дано повноцінне визначення як хвороба [39]. У період з 1981 по 1984 рік вийшло декілька наукових праць, що зв'язують небезпеку розвитку СНІД з анальним сексом або з впливом наркотиків. Паралельно велися роботи над гіпотезою про можливу інфекційну природу СНІДу. Вірус імунодефіциту людини одночасно відкрили в двох лабораторіях в 1983 році: в Інституті Пастера у Франції під керівництвом Люка Монтаньє (фр. Luc Montagnier)

та в Національному інституті раку в США під керівництвом Роберта Галло (англ. Robert C. Gallo). Результати досліджень, в яких з тканин пацієнтів вперше вдалося виділити новий ретровірус, були опубліковані 20 травня 1983 року в журналі Science. У цих статтях повідомлялося про виявлення нового вірусу, що належить до групи HTLV вірусів. Дослідники висунули припущення, що виділені ними віруси можуть викликати СПІД. 4 травня 1984 року дослідники повідомили про виділення вірусу, що носив на той момент назву HTLV-III, з лімфоцитів 26 з 72 обстежених хворих СНІДом і 18 з 21 хворих з перед-СНІД станом. Ні у кого з 115 здорових гетеросексуальних індивідів контрольної групи вірус виявити не вдалося. Дослідники відзначили, що малий відсоток виділення вірусу з крові хворих на СНІД викликаний малою кількістю Т4 лімфоцитів, клітин, в яких, ймовірно, розмножується ВІЧ [80]. Крім того, учені повідомили про виявлення антитіл до вірусу, про ідентифікацію раніше описаних у інших вірусів і раніше невідомих антигенів HTLV-III і про спостереження розмноження вірусу в популяції лімфоцитів. В 1986 було виявлено, що віруси, відкриті в 1983 французькими і американськими дослідниками є генетично ідентичні. Первинні назви вірусів були скасовані і запропонована одна загальна назва – ВІЛ. В 2008 року Люк Монтаньє і Франсуаза Барре-Синуссі були нагороджені Нобелівською премією в галузі фізіології і медицини «за відкриття вірусу імунодефіциту людини». Перші випадки СНІДу були виявлені у чоловіків-гомосексуалістів. І ще довго ця група настільки домінувала серед людей, заражених вірусом імунодефіциту, що міцно закріпилася в свідомості медичних працівників і всього населення, стала фраза: «СНІД – хвороба гомосексуалістів». Тим самим мимоволі різко припинувалася небезпека інфекції для інших груп населення, хоча досить скоро було встановлено, що СНІД може вражати і бісексуалів, і навіть людей, яким статеві збочення невластиві [74]. Віл-інфекція – вірусне захворювання, що викликається вірусом імунодефіциту людини. Перебіг Віл-інфекції характеризується тривалою відсутністю істотних симптомів хвороби. Останньою стадією захворювання є СНІД. Період від інфікування вірусом імунодефіциту людини до розвитку її в СНІД триває в середньому 9-11 років. Статистичні дані численних досліджень, проведених в різних країнах протягом двох

десятиліть, підтверджують цей висновок. Ці цифри справедливі лише для випадків, коли Віл-інфекція не піддавалась жодному лікуванню. Своєчасно розпочате лікування антиретровірусними препаратами (ВААРТ) зупиняє прогресію Віл-інфекції і знижує ризик розвитку СНІД до 0,8-1,7%. Проте, антиретровірусні препарати широко доступні тільки в розвинених і деяких країнах, що розвиваються (Бразилія, Росія), унаслідок їх значної ціни. За оцінкою Об'єднаної програми ООН по ВІЛ/СНІД (ЮНЕЙДС) і Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), з 1981 по 2006 рік від хвороб, пов'язаних з Віл-інфекцією і СНІДом померли 25 мільйонів чоловік. Таким чином, пандемія Віл-інфекції є однією з найбільш згубних епідемій в історії людства [50]. Тільки у 2006 році Віл-інфекція стала причиною смерті близько 2,9 мільйонів чоловік. На кінець 2007 року у всьому світі зареєстровано близько 40 мільйонів чоловік (0,66 % населення планети) які є носіями ВІЛ-інфекції. Згідно проведених досліджень ВООЗ, дві третини із загального числа ВІЛ- інфікованих живуть в країнах Африки на південь від пустелі Сахара. У більшості країн, які постраждалих від пандемії Віл-інфекції і СНІД, епідемія перешкоджає економічному зростанню і збільшує бідність населення. Епідемія почалася в цих країнах Африки в кінці 1970-х – початку 1980-х років. Епіцентром вважається смуга, що протягнулася від Західної Африки до Індійського океану. Потім ВІЛ перекинувся південніше. Більше всього носіїв ВІЛ в ПАР – близько 5 мільйонів. Але в перерахунку на душу населення цей показник вище в Ботсвані і Свазіленді. У Свазіленді інфікований кожен третій дорослий. За винятком країн Африки швидше за все ВІЛ розповсюджується сьогодні в Центральній Азії і Східній Європі. З 1999 по 2002 роки кількість інфікованих тут майже потроїлося. Ці регіони стримували епідемію до кінця 1990-х, а потім кількість заражених розпочала різко збільшуватися – в основному за рахунок наркоманів. СНІД не тільки хвороба окремих індивідуумів, СНІД – хвороба суспільства. Особливо СНІД не може існувати без пороків суспільства. Сюди входять пороки тих, що не тільки заразилися, але і неінфікованих. Існують так звані групи ризику. Групи ризику являють собою групи людей, які мають найбільшу можливість стати інфікованими. Групи підвищеного ризику: особи, які вживають ін'єкційні наркотики,

використовують загальний посуд для приготування наркотику (розповсюдження вірусу через голку шприца і загальний посуд для розчинення наркотиків); а також їх статеві партнери, чоловіки-гомосексуали і бісексуали, які практикують незахищений анальний секс; гетеросексуали обох статей, що практикують незахищений анальний секс; особи, яким зробили переливання неперевіреної донорської крові; лікарі; хворі іншими венеричними захворюваннями; особи, пов'язані у сфері сексуальних послуг (повії і їх клієнти). В даний час в науковій літературі детально розглядається шість груп ризику, що мають найбільше соціальне і медико-біологічне значення в проблемі СНІДу.

Цілком зрозуміло, що групове застосування нестерилізованих шприців і голок, а також введення наркотику через недезинфіковану шкіру або прямо через одяг, використання для введення нестерильного продукту, що часто отримується із забруднених напівфабрикатів, – все це є зараженням не тільки ВІЛ, але і збудниками інших захворювань (сифілісу, вірусного гепатиту, гнійних інфекцій). Крім того імунологічні дослідження по діагностиці і прогнозуванню перебігу Віл-інфекції показали, що у наркоманів СНІД розвивається швидше.

Другою за значенням групою ризику є гомо- і бісексуали (спочатку вона вважалася першою). Найбільша інтенсивність розповсюдження вірусу представниками цієї групи сексопатологіями і епідеміологами пояснюється тим, що при статевому контакті у них частіше виникають тріщини слизової оболонки прямої кишки або анального отвору, внаслідок чого вірус легко проникає в кров. В цьому відношенні, мабуть, необхідно відзначити ще і те, що нормальний статевий контакт між чоловіком і жінкою, що мав місце фізіологічно передбаченим шляхом, рідко призводить до порушення цілісності слизових оболонок або шкіряного покриву, тобто рідко створює можливість проникнення вірусу в кров. Інакше, коли статевий контакт відбувається не по нормальних шляхах (у тому числі і через пряму кишку), можливість попадання ВІЛ в кров статевого партнера істотно зростає. Крім того, на слизовій оболонці прямої кишки є додаткові рецептори для ВІЛ яких немає на слизових оболонках статевих органів.

Третю, дуже важливу з позиції сьогодення, групу ризику складають

повії і особи ведучі безладне статеве життя, оскільки ті та інші мають безліч статевих партнерів, серед яких можуть опинитися і заражені вірусом імунодефіциту.

Наступна офіційно визнана група ризику – люди, яким були проведено переливання крові. Проте при цьому необхідно відразу ж підкреслити, що гемотрансфузії були небезпечними в плані передачі ВІЧ тільки до того часу, поки не став обов'язковим контроль донорської крові. У більшості країн такий лабораторний контроль введений з 1985 року. На жаль, із-за великої тривалості інкубаційного періоду при СНІДі слід пам'ятати про можливість реєстрації нових випадків цієї інфекції ще через декілька років у хворих, яким було виконано переливання крові.

Явну групу ризику складають жителі тих країн і територій, де СНІД поширений дуже широко. Наприклад, вже в перших американських публікаціях було відмічено, що значну частину хворих СНІДом складають мешканці Гаїті і мешканці деяких інших островів Карибського басейну (23).

Існує деяка невизначеність відносно епідемії в Україні, яка як і раніше вона залишається найбільш постраждалою країною. Поширеність ВІЛ/СНІДу в Україні є найбільшою медико-соціальною проблемою, від вирішення якої залежить існування української нації в майбутньому. Тоді як по оцінках загальне число нових випадків інфекції, що реєструються щорічно, знижувалося, починаючи з 1997 року, є дані про те, що вірус починає все більш широко розповсюджуватися серед широких верств населення — про це свідчать недавно відмічені випадки Віл-інфекції серед вагітних жінок. В Україні число діагностованих випадків Віл-інфекції підскочило практично з нуля в 1995 році, і збільшилося приблизно 20 тисяч випадків в рік за період з 1996 по 1999 рік. В результаті, по оцінках, число людей, що живуть з ВІЛ/СНІДом, зросло з 110 тисяч в 1997 році до 240 тисяч до кінця 1999 року. В даний час розрахунковий рівень поширеності Віл-інфекції серед дорослих (15-49 років) в Україні складає трохи менше 1% – це найвищий показник серед країн СНГ. Відсоток випадків виявлення ВІЧ серед споживачів ін'єкційних наркотиків знизився приблизно з 80% до 60%, що свідчить про збільшення числа жителів України, заражених в результаті незахищеного статевих контакту.

Слід зазначити, що поширеність ВІЛ/СНІДу в Україні характеризується переважною вразливістю молоді (15-28 років). Серед усіх ВІЛ-інфікованих протягом 1995-2000 років спостерігається високий відсоток підлітків: 2,2-4,4%, що значно перевищує аналогічні показники в державах Західної Європи (0,5-0,7%).

Реєстрація перших випадків ВІЛ-інфекції серед громадян України розпочалась в 1987 р. З 1995 року відзначається стрімке зростання кількості ВІЛ-інфікованих, пов'язане з проникненням ВІЛ в середовище споживачів ін'єкційних наркотиків. Результати дозорних досліджень вказують на активне поширення ВІЛ в групах ризику, а ріст кількості ВІЛ-інфікованих серед вагітних жінок свідчить про перехід інфекції в благополучні щодо ризику інфікування верстви населення: від наркоспоживачів до їх сексуальних партнерів.

На 01.06.2002 року зареєстровано 47 238 ВІЛ-інфікованих, в тому числі 3 528 дітей. Показник поширеності в цілому по Україні на кінець 2001 року досяг 88,5 хворих на 100 000 населення, а лише за один 2001 рік – 14,2).

Збільшення числа ВІЛ-інфікованих призвело до швидкого зростання захворюваності на СНІД. Щороку кількість хворих на СНІД зростає на 40-60%, за період 1987-2002 років захворіло 3 311 осіб.

За оцінкою фахівців ЮНЕЙДС, реальна кількість ВІЛ-інфікованих досягла 400 000, тобто 1% дорослого населення (1).

Ситуація з поширеністю ВІЧ у наших найближчих сусідів склалася таким чином:

В Білорусії в результаті реалізації програми по профілактиці ВІЧ серед наркоспоживачів в Світлогорську, яка включала навчання безпечним способам вживання ін'єкційних наркотиків і безпечному сексу, а також роздачу стерильних шприців, наркоспоживачі почали застосовувати менш небезпечні форми поведінки. У 1997 році, до початку реалізації програми по профілактиці, 92% опитаних відповіли, що вони користувалися загальними шприцами. До 1999 року цей відсоток різко знизився до 35%. Тоді як деякі наркоспоживачі продовжували використовувати шприци повторно, частка тих, хто стерилізував шприци перед повторним використанням, зросла до 55%, – цей же показник до початку проведення

кампанії по профілактиці складав всього лише 16% [50].

У період з 1996 по 1999 р. було відмічено значне зниження відсотка молодих людей у віці 15-19 років, що мали позитивну реакцію на ВІЧ. За той же період рівень поширеності Віл-інфекції серед призовників в армію різко знизився – з 670 чол. до 210 чол. із 100 000 чоловік, які пройшли тестування. Це свідчить про значну роль, яку зіграло проведення інтенсивної загальнонаціональної кампанії в Білорусії.

В Російській Федерації аналіз звітних даних, отриманих за перші дев'ять місяців 2000 року, дозволяє припускати, що число нових випадків Віл-інфекції в 2000 р. досягне 50 тисяч. Це число перевищує загальне число випадків Віл-інфекції, зареєстрованих в країні за період з 1987 по 1999 роки. В 1999 року в Москві і Московській області було зареєстровано більше 7 тисяч нових випадків інфекцій; за той же період в Іркутську (Сибір), було зареєстровано більше 2200 нових випадків. У Росії фактичне число нових випадків інфекції перевищує офіційно зареєстроване число. У Санкт-Петербурзі серед півтори тисяч споживачів ін'єкційних наркотиків, що пройшли тестування на ВІЧ в 1996-1997 роках, було виявлено лише 4 ВІЧ-інфікованих. У 1999 році при проведенні оглядових досліджень серед споживачів ін'єкційних наркотиків було встановлено, що рівень поширеності Віл-інфекції склав 12%, причому вже через шість місяців цей показник зріс до 16%. Близько 60% від абсолютного числа всіх зареєстрованих випадків Віл-інфекції сконцентровані в 13 регіонах Російської Федерації. За ступенем розвитку епідемії Віл-інфекції регіони Росії розділяють на наступні групи:

- з відносно низьким рівнем поширеності – від 1 до 50 на 100 тис. населення;
- з середнім рівнем поширеності – від 51 до 150 на 100 тис. населення;
- з високим рівнем поширеності – від 151 до 300 на 100 тис. населення;
- з дуже високим рівнем поширеності – від 301 на 100 тис. населення.

Епідемія ВІЧ/СНІДУ прийняла особливо інтенсивний характер в найбільш розвинених в економічних регіонах, де зосереджено великий капітал і розвинене наркоспоживання (м. Санкт-Петербург, Ленінградська, Свердловська, Московська, Самарська області, автономний округ Ханті-Мансійськ), а також в регіонах, перш за все прикордонних, через які здійснюється наркотрафік (Приморський край,

Калінінград, Оренбурзька, Челябінська, Іркутськ області).

Згідно недавно виданій доповіді ПРООН «Боротьба з епідемією: факти і політика», сьогодні від 1,2 мільйонів до 1,8 мільйонів чоловік інфіковано ВІЧ в Східній Європі, Російській Федерації і країнах Центральної Азії. Кількість випадків зараження інфекційними захворюваннями збільшилася в 50 разів менш ніж за 10 років.

Темпи розповсюдження нових інфекційних захворювань в Естонії, Росії і Україні є сьогодні найвищими в світі. Одна людина з кожних ста дорослих, що проживають в цих трьох країнах, за оцінками фахівців, є носієм вірусу, що є граничним показником, після перевищення якого, згідно досвіду багатьох країн, епідемію зупинити буде вже неможливо.

Вчені відзначають, що успішна боротьба з розповсюдженням захворювання потребує проведення інформаційних кампаній, боротьби із стигматизацією, врахування інтересів найуразливіших груп населення в процесі ухвалення рішень і, перш за все, сильного політичного лідерства. Ці дані були підготовлені за підтримки фахівців ПРООН, ЮНЕЙДС, ВООЗ і Всесвітнього банку. Ними детально аналізується ситуація в області боротьби з ВІЛ/СНІДОМ у всіх країнах світу, виділяються найуразливіші групи із ризикованою поведінкою, а також обговорюється, чому ефективне управління і права людини повинні розглядатися як центральні елементи в боротьбі проти епідемії. «Ми повинні розглядати СНІД як проблему соціального розвитку, а не тільки як захворювання наркоманів», – заявив Пітер Піот, виконавчий директор ЮНЕЙДС. Найбільшому ризику інфікуванням ВІЛ піддається молодь. Не дивлячись на різноманітність епідеміологічних механізмів в Східній Європі і СНД, характерна висока поширеність інфекції серед молоді, особливо серед молодих чоловіків: 8 з кожних 10 чоловік, інфікованих ВІЛ, знаходяться у віці молодше 30 років. Переважна більшість інфікованих (70 %), складають молоді чоловіки, але темпи розповсюдження інфекції серед жінок також збільшуються. «...не можна собі дозволити, щоб молоді працездатні люди і майбутні лідери втратили можливість внести свій внесок для розвитку суспільства», – заявив пан Міжей. – Успіх економічних і соціальних реформ залежить від

молодого покоління, адже ВІЛ/СНІД ставить під загрозу економічне зростання країн. Захворювання ставить під загрозу перспективи економічного зростання в регіоні, перенавантажуючи і без того переобтяжені системи соціального захисту. Захворюваність СНІДом здатна зменшити щорічне зростання ВВП на цілий відсоток, що є величезною втратою для будь-якої країни. «Для більшої наочності досить згадати, що 1% ВВП – це стільки, скільки США щорічно виділяли Європі на потреби відновлення після другої світової війни в рамках Плану Маршалла», – заявив сер Боб Гелдоф, звертаючись до учасників Конференції в Дубліні. Збільшені витрати системи охорона здоров'я, пов'язана з лікуванням людей, страждаючих СНІДОМ, може щорічно складати від одного до трьох відсотків ВВП. З таким перспективами є серйозні проблеми, особливо для найбідніших країн світу. Надзвичайна поширеність ВІЛ в переповнених в'язницях, які автори доповіді назвали «справжніми ВІЛ-інкубаторами», є серйозною причиною для занепокоєння (12).

Єдиним засобом профілактики ВІЛ/СНІДу на сьогодні залишається неспецифічна, тобто медико-соціальна профілактика, метою якої є запобігання ВІЛ-інфікування підлітків, і яка має ґрунтуватися на таких принципах:

- забезпечення потрібного рівня профілактичних знань та вмінь серед молоді щодо ВІЛ-інфікування;
- зменшення соціально-психологічних факторів, що формують поведінку високого ризику ВІЛ-інфікування;
- профілактика виникнення, лікування та реабілітація у підлітків захворювань, які сприяють інфікуванню ВІЛ (захворювань, що передаються статевим шляхом; наркотичної залежності тощо);
- формування толерантного ставлення до ВІЛ – інфікованих.

Комплексна система медико-соціальної профілактики по запобіганню ВІЛ-інфікування містить в собі три етапи:

перший етап – не диференційований за соціальними групами та особистим ризиком ВІЛ-інфікування підлітків;

другий етап – диференційований за соціальними групами підлітків (за місцем

навчання);

третій етап – диференційований за особистим ризиком інфікування ВІЛ підлітків (без ризику, із статевим та парентеральним ризиками).

Кожний етап комплексної системи медико-соціальної профілактики ВІЛ-інфікування підлітків реалізується на спеціалізованих рівнях профілактичної роботи з залученням висококваліфікованих фахівців: профілактичної освіти, соціально-психологічної допомоги, медичної допомоги. Координаторами комплексної системи медико-соціальної профілактики ВІЛ-інфікування підлітків можуть виступати республіканський (обласний, міський) центри з профілактики та боротьби зі СНІДом чи санітарно-епідеміологічні станції (відділи особливо небезпечних інфекцій та СНІДу).

У процесі боротьби з епідемією ВІЛ-інфекції в Україні склалась певна система комплексної допомоги і підтримки ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД. Вона базується на законах України, актах Президента та Кабінету Міністрів України, наказах Міністерства охорони здоров'я України та інших міністерств та відомств, які мають безпосереднє відношення до боротьби з епідемією ВІЛ/СНІДу.

Позалікарняну допомогу ВІЛ-інфікованим і хворим на СНІД надають лікувально-профілактичні заклади державної і комунальної власності країни, а саме: Український центр профілактики і боротьби зі СНІДом МОЗ України, обласні (міські) центри профілактики СНІДу, інфекційні відділення лікарень, наркологічні, шкірно-венерологічні, протитуберкульозні диспансери, центри планування сім'ї. Серед закладів, що не належать до державних структур, найбільш дієвими є неурядові організації, групи взаємодопомоги, насамперед з числа ВІЛ-позитивних (Всеукраїнська мережа людей, які живуть з ВІЛ/СНІДом), Товариство Червоного Хреста, доброчинні фонди та громадські організації, які проводять свою роботу у сфері профілактики та надання допомоги ВІЛ-інфікованим людям. Розвиток діяльності неурядові організації обумовлений методичною допомогою та фінансовою підтримкою міжнародних організацій, перш за все Представництва ООН в Україні, Агентства з міжнародного розвитку США, Міжнародного фонду «Відродження», Британської Ради, «Лікарі без кордонів» та ін.

Діяльність вказаних організацій охоплює основні напрями допомоги – медичний, психологічний, соціальний та правовий. Вона здійснюється державними та недержавними, у тому числі міжнародними, організаціями у відповідності до чинного законодавства країни. Основними проблемами, які заважають ефективно функціонувати системі надання позалікарняної допомоги ВІЛ-інфікованим і здійснення догляду за хворими на СНІД в Україні є відсутність належної координації в регіонах і на місцях, недостатнє матеріально-технічне і кадрове забезпечення основних напрямів роботи, відсутність належного досвіду співпраці безпосередніх виконавців – працівників різних міністерств та відомств, неурядових організацій.

Законодавство України з питань ВІЛ/СНІДу узгоджується з нормами європейського права, відповідає рекомендаціям ООН у галузі забезпечення основних прав людини у контексті захворювання на ВІЛ-інфекцію та СНІД, зокрема принципу добровільності обстеження на ВІЛ-інфекцію та конфіденційності. Проте існує потреба в роз'ясненні правових норм – прав і відповідальності як для персоналу, так і для пацієнтів, та у забезпеченні їх послідовного виконання на місцях стосовно кожного конкретного громадянина.

Метою подальшого розвитку системи надання позалікарняної допомоги ВІЛ-інфікованим і здійснення догляду за хворими на СНІД в Україні є збереження повноцінного життя ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД людей, забезпечення їх комплексною медичною, психологічною, соціальною і правовою допомогою, запобігання подальшого поширення епідемії ВІЛ-інфекції в Україні.

У населених пунктах, де діють центри профілактики СНІДу, що мають власний ліжковий фонд (клінічну базу), доцільно, щоб один і той же лікар здійснював і стаціонарне, і амбулаторне лікування хворого. В усіх випадках рекомендується спиратись на принцип «довіреного лікаря», відповідно до якого хворий з усіма своїми медичними проблемами звертається до конкретного лікаря, котрий в разі необхідності, залучає до роботи інших спеціалістів.

Для збереження якості життя ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД, їх психосоціальної адаптації, соціальних та психоемоційних зв'язків з сім'єю та

близькими необхідно забезпечити їх та найближче оточення психологічною допомогою і підтримкою. Розпочинається психологічна допомога на етапі до- та післятестового консультування.

Метою психологічної допомоги є сприяння зміні небезпечної щодо себе і суспільства поведінки ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД на безпечну, забезпечення психосоціальної адаптації хворих, членів їх сімей та близьких до хвороби та оточуючого суспільства.

Завданнями спеціалізованої психологічної допомоги є психокорекція, зміна негативних настроїв, зцілення психотравм, трансформація психологічних комплексів, життєвих сценаріїв та програм ВІЛ-інфікованих з негативних на позитивні, життєстверджуючі; надання психологічної допомоги медичному персоналу, профілактика його психоемоційного виснаження.

Завданнями загальної психологічної допомоги є забезпечення безпосередньої емоційної, психологічної підтримки, супроводження та психосоціальна адаптація ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД до власної хвороби і суспільства.

Існуюча система надання позалікарняної психологічної допомоги ВІЛ-інфікованим хворим передбачає декілька основних етапів:

Перший – попереднє тестування. Його мета – встановлення довірливого психологічного контакту, психологічна підготовка людини до можливо позитивного результату, визначення та обговорення разом з нею перших можливих психологічних та життєвих реакцій у разі, якщо результат тестування виявиться позитивним.

Другий – проведення післятестового консультування при повідомленні позитивного результату тестування і адаптація до діагнозу. Тут головне завдання – надати психологічну підтримку, психологічну допомогу людині у сприйнятті цієї психотравмуючої події, визначити стратегію подальшого життя, спілкування з близькими, роботи в нових умовах існування з ВІЛ-інфекцією.

Третій – це надання тривалої психологічної допомоги ВІЛ-інфікованим при переживанні ними різних негараздів, психологічна підтримка і супроводження при вирішенні різноманітних проблем, які виникають у житті цих людей.

Четвертий – це психологічна допомога хворим на СНІД, коли вони стикаються з проблемою завершення свого життя в умовах цієї хвороби і у них та їх близьких виникає потреба у психологічній підтримці, щоб справитись з цим лихом.

Поряд з медичною і психологічною допомогою важливим для ВІЛ-інфікованих та хворих на СНІД є соціальна допомога.

Важливі її завдання – це практична реалізація прав ВІЛ-інфікованих на працю, житло, матеріальну допомогу, оформлення інвалідності, отримання пенсійного забезпечення, права на навчання та відпочинок, санаторно-курортне лікування та відповідний соціальний супровід. Соціальна допомога надається соціальними працівниками центрів профілактики СНІДу, центрів соціальних служб для молоді, центрів зайнятості, служб управлінь праці та соціального захисту населення, членами та волонтерами громадських СНІД-сервісних благодійних фондів та організацій. Окремі її функції можуть виконувати лікарі та психологи диспансерних відділень та кабінетів довіри.

Суттєвим чином проблема ВІЛ/СНІДу стосується і учнівської молоді, а саме на етапі профілактичної роботи. Завданням профілактики є – переконати людей добровільно змінити свою поведінку, зробивши її безпечною.

Існує ряд психологічних закономірностей зміни поведінки.

Добровільна відмова від стійких звичок, як правило, не відбувається відразу, а є більш менш тривалим процесом, впродовж якого людина проходить декілька етапів. На кожному з етапів вона змінює свою поведінку, що потребує відповідної інформації і підтримки, а саме:

- на початку людина не замислюється над тим, що її поведінка є небезпечною. На цьому етапі слід привернути увагу до проблеми в контексті особистісного ризику;

- людина починає замислюватися. Потрібно розглянути реальний стан ризику, обговорити зміни в поведінці особистості;

- підготовлена до конкретних дій. На цьому етапі людина потребує допомоги у набутті навичок і техніки самоконтролю щодо уникнення ризику;

– людина адаптувалася до змін і потребує всілякого заохочення і підтримки [86].

Напрями формування психічного здоров'я:

1. Максимальне розкриття психічного потенціалу.
 2. Своєчасна адаптація до соціуму.
 3. Профілактика психоемоційних стресів, психоконфліктів, невротів.
- (Комплекс недолюбленості батьками, недооцінки учителем, незнайки і неумейки).

Як показали дослідження, вплив чинників, що визначають рівень суспільного здоров'я розподіляється наступним чином:

1. Спадковість (біологічні фактори) – визначає здоров'я на 20%
2. Умови зовнішнього середовища (природні та соціальні) – на 20%
3. Діяльність системи охорони здоров'я – на 10%
4. Спосіб життя людини – на 50%

З цього співвідношення видно, що головним резервом здоров'я людини є її спосіб життя. Позитивно впливаючи на нього ми можемо суттєво підвищити потенціал здоров'я, активно формувати здоров'я людини, модифікуючи його спосіб життя, навчаючи формам поведінки, спрямованим на збереження, зміцнення здоров'я, підвищення працездатності. Впливаючи на спосіб життя людини ми можемо істотно змінити стан його здоров'я. Тому зміна ставлення до свого здоров'я перш за все, проблема виховна. І суспільство пред'являє соціальне замовлення системі освіти – посилити роботу з оздоровлення шкільного середовища, зміцнення здоров'я формуванню у них ЗСЖ. Цю проблему має вирішити нова область знань – педагогічна валеологія. Вона об'єднує валеологію і педагогіку в єдиній науково – методичній концепції. Її можна назвати «наукою про формування здоров'я педагогічними засобами». Девіз педагогічної валеології: «Здоров'я через освіту». З позицій педагогічної валеології вся освітня діяльність розглядається через головний валеологічний критерій: «Освіта не має даватися ціною здоров'я!».

Педагогічна валеологія – «це наукова концепція формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей під час навчання і виховання», або «це теорія і методика виховання здорового членка, мотивації до здоров'я, формування наукового

розуміння сутності ЗСЖ, вироблення індивідуального валеологічних обґрунтованого способу життєдіяльності». Актуальним є розробка методичних підходів до валеологічного виховання, саме.

1. Забезпечити безпечне і здорове середовище навчання, що дозволяє зберегти здоров'я і психіку майбутніх фахівців, яке формується в умовах стрімкого зростання інформації, зміни економічних основ суспільства, стресів, екологічного дисбалансу. Валеологічна середовище – це певні умови в освітнього середовища, коли процес навчання і учневі і вчителю приносить здоров'я і радість, а не хвороби.

2. Привести всі елементи навчального процесу у відповідність зі станом здоров'я, фізичними та психологічними можливостями учнів і вчителів.

3. Сприяти вихованню у молоді почуття своєї нерозривності з природою, відповідальності за власне здоров'я, здоров'я сім'ї та суспільства.

4. Навчати навичок здорового способу життя та підтримки хороших міжособистісних відносин.

5. Допомогти усвідомити турботу про молодь Світу дорослих, тим самим дати їм відчуття цінності свого життя, захищеності і свободи самовираження.

6. Сприяти відродженню сім'ї, як основи збереження гідності і здоров'я дитини, її особистісного потенціалу.

Основні напрямки роботи валеологічної служби в вирішенні цих проблем такі:

- підвищення валеологічної грамотності вчителів;
- надання допомоги адміністрації школи та вчителям у роботі з формування здорового способу життя учнів і самих педагогів, створення банку даних з питань здоров'я;
- здійснення валеологічної експертизи навчального процесу в цілому по школі, а також в окремих класах (аналіз розкладу занять, виявлення перевантаження дітей навчальним процесом і т.д.);
- валеологічна експертиза навчальних програм, особливо авторських, на відповідність їх держстандартам освіти;
- валеологічний аналіз занять позаурочної діяльності учнів.

Можливими формами конкретної роботи валеологічної служби можуть бути:

1. Створення лабораторій валеологічних досліджень, які дозволять виявляти соціально-педагогічні чинники, що викликають погіршення здоров'я дітей та педагогів.

2. Анкетування та аналіз самооцінки знань вчителів з питань валеології.

3. Тестування з метою виявлення оцінки діяльності викладачів з боку колег та учнів.

4. Виявлення мотивації учнів у виборі форм поведінки, способу життя.

5. Психодіагностика за участю психолога та інших фахівців.

6. Розробка рекомендацій до структурування навчального процесу.

7. Розробка індивідуальних програм допомоги щодо виховання здорового способу життя .

8. Валеологічне обґрунтування та експертиза дослідно-експериментальної роботи в навчальному закладі.

9. Розробка та впровадження валеологічних технологій стосовно до окремих занять, курсів і всього навчально-виховного процесу.

10. Робота з включенням учасників педагогічного процесу в систему природнього оздоровлення з використанням природних факторів (організація кабінету психофізіологічного розвантаження, формування груп здоров'я та ін.)

11. Розробка рекомендацій і програм для викладачів та вихователів по різних напрямках роботи (Наприклад: попередження перевтоми і психосоматичної дезадаптації в різних вікових групах; форми позакласної роботи, інтегровані заняття з включенням валеології щодо пропаганди здорового способу життя.

У процесі виховної роботи по профілактиці ВІЛ/СНІДу особливо на першій стадії доцільною є соціальна реклама, плакати, відео кліпи, які ефективно допомагають усвідомити людині можливі наслідки ВІЛ-інфекції, задуматися про проблему. В подальшому потрібна конкретна інформація у вигляді системної психолого-педагогічної підтримки.

Профілактична робота з населенням по зміні поведінки ризикує залишитися на рівні 1-го і 2-го етапів, коли частина людей навіть не замислюється про те, що піддає

себе небезпеці, а інша частина, хоча і замислюється, але не робить ніяких практичних кроків для зміни такого становища.

Особливою мірою це стосується дітей і молоді, що виховуються в асоціальних сім'ях, схильних до асоціальної поведінки, в цьому випадку необхідна розробка спеціальних профілактичних програм.

Єдиним засобом профілактики ВІЛ/СНІДу на сьогодні залишається неспецифічна, тобто медико-соціальна профілактика, метою якої є запобігання ВІЛ-інфікування підлітків, і яка має ґрунтуватися на таких принципах:

- забезпечення потрібного рівня профілактичних знань та вмінь серед молоді щодо ВІЛ-інфікування;
- зменшення соціально-психологічних факторів, що формують поведінку високого ризику ВІЛ-інфікування;
- профілактика виникнення, лікування та реабілітація у підлітків захворювань, які сприяють інфікуванню ВІЛ (захворювань, що передаються статевим шляхом; наркотичної залежності тощо);
- формування толерантного ставлення до ВІЛ – інфікованих [130].

Соціальна реклама, плакати, відеокліпи діють в основному на першій стадії, допомагаючи людині задуматися про проблему. Потім для зміни поведінки потрібна конкретніша інформація – друковані матеріали, телефон довіри, консультації фахівців. Для досягнення стабільних результатів потрібні групи підтримки, соціально-психологічні служби, цілеспрямована робота з оточенням, рідними і близькими.

Дану модель зміни поведінки розробили американські учені Джеймс Прочаська і Карло ді Клементі, які вивчили накопичені психологією дані про відвикання від різних залежностей (куріння, алкоголь, переїдання та інші) і виявили загальні закономірності, характерні для всіх випадків успішної зміни поведінки.

В освітньому середовищі, вироблення єдиної стратегії профілактики СНІДУ має здійснюватися в рамках міжвідомчої взаємодії профільних міністерств і відомств, створення єдиної профілактичної програми на рівні місцевого самоврядування, міжнародних організацій, суспільних об'єднань; створення

системи моніторингу профілактики СНІДУ.

Для дітей і молоді, що виховуються в асоціальних сім'ях, – і знаходяться в дитячих садах, притулках і місцях обмеження свободи, схильних до асоціальної поведінки, необхідна розробка спеціальних профілактичних програм.

Основними напрямками профілактики СНІДУ в освітньому середовищі, є освітня діяльність і інформування щодо ВІЛ-інфекцій, навчання відповідній поведінці дітей і молоді, формування тих умов, що підтримують профілактичну діяльність. Ефективна профілактика Віл-інфекції неможлива без урахування комплексу соціальних, медичних, поведінкових і психологічних чинників, що впливають на вживання психоактивних речовин. Важливим у цьому є вивчення інформованості хворих наркоманією про шляхи зараження Віл-інфекцією, формування реальної уяви про можливість зараження Віл-інфекцією через використання нестерильних голок і шприців, недотримання необхідних заходів обережності в сексуальних відносинах.

Отже, основними напрямками в профілактиці ВІЛ/СНІДу в освітньому середовищі має бути просвітницька діяльність щодо ВІЛ-інфекцій, виховання відповідальної поведінки молоді щодо усвідомлення можливих наслідків ВІЛ-інфекцій.

На нашу думку, основною концептуальною ідеєю виховної роботи щодо профілактики ВІЛ/СНІДу в навчальних закладах на сучасному етапі розвитку епідемії є розроблення системи виховних заходів щодо формування громадянської компетентності учнів стосовно ВІЛ/СНІДу, розроблення програм індивідуальної допомоги ВІЛ-інфікованим та програм психолого-педагогічної корекції поведінки учнів стосовно толерантного сприйняття ВІЛ-інфікованих.

Основними принципами у проектуванні виховних заходів щодо профілактики ВІЛ/СНІДу мають бути:

- повага до прав людини;
- толерантність;
- конфіденційність – забезпечення права на збереження таємниці діагнозу на засадах чинного законодавства;

- доступність – максимальне наближення усіх видів допомоги до ВІЛ-інфікованої особи та її близьких;
- комплексність – застосування різних форм профілактичної роботи щодо причин та наслідків ВІЛ-інфекцій (співпраця із медичними установами та соціальними службами);
- забезпечення наступності у профілактиці ВІЛ-інфекцій хворих;
- систематичність та постійність – ці принципи, у поєднанні з попередніми, забезпечують ефективність профілактичної роботи.

Ми вважаємо, що метою профілактичної роботи у ПТНЗ має бути також система виховних заходів, що спрямовані на продовження продуктивного життя людини, ураженої ВІЛ, запобігання поширенню ВІЛ у її найближчому оточенні, своєчасне надання комплексної профілактичної допомоги, надання відповідної психолого-педагогічної допомоги з урахуванням особливостей уразливих груп, вікових та статевих відмінностей, сімейного статусу особи.

Вивчення проблеми профілактики ВІЛ/СНІДу у ПТНЗ має передбачати ґрунтовний аналіз філософських положень теорії пізнання; методології системного аналізу; засад гуманістичної психології, психолого-педагогічних засад розвитку та формування особистості; концептуальних підходів у дослідженні ціннісно-сислової сфери особистості, сукупності наукових положень особистісно-орієнтованого підходу до організації і проведення психологічних досліджень, психолого-педагогічних засад надання психологічної допомоги у практичній психології.

Доцільним у визначенні сутності виховної роботи щодо профілактики ВІЛ/СНІДу, обґрунтуванні психолого-педагогічних засад допомоги ВІЛ-інфікованим є застосування теоретичних методів дослідження таких як теоретичний аналіз і синтез, абстрагування та конкретизація, узагальнення, порівняння, метод монографій.

Розроблення методик виховної роботи щодо проведення поведінкової психокорекції можливе на засадах широкої інформаційної кампанії, організації груп самопомоги, атмосфери терпимості та толерантності до ВІЛ-інфікованих як на

рівні родини так і на рівні співпраці між урядовими, неурядовими та міжнародними організаціями щодо профілактичної роботи захворювань ВІЛ/СНІДу.

Епідемія Віл-інфекції викликає не тільки тяжкі демографічні наслідки, але і серйозні соціально-економічні втрати – скорочення трудових ресурсів, і як наслідок, зниження продуктивності праці і темпів економічного розвитку. Недолік інформації і невірне сприйняття проблеми ВІЛ/СНІДУ – основні чинники стрімкого розвитку епідемії. Світовий досвід показує, що профілактична робота тільки проведена на основі правдивої інформації, індивідуального підходу до кожної людини може активно діяти, стримуючи розвиток епідемії.

Найважливішою особливістю сучасного розвитку епідемії Віл-інфекції є те, що основну частку ВІЛ-інфікованих складає молодь у віковій категорії від 14 до 29 років. Молоді люди у високому ступені схильні до ризику інфікування ВІЛ статевим шляхом і через кров із-за високої сексуальної активності, схильності до ризикованої сексуальної поведінки, а також в результаті внутрішньовенного вживання різних психоактивних речовин.

Враховуючи «ризики» поведінки молоді, необхідне впровадження в навчальних закладах профілактичних програм, спрямованих на формування на протистояння негативного соціального впливу, а також програм, що висвітлюють питання про причини та наслідки ВІЛ-інфекцій.

Аналізуючи вищезазначене, можна припустити, що профілактична робота з попередження ВІЛ-інфекцій в навчальних закладах є ефективною на засадах системної оцінки ситуації, поведінкових досліджень учнів, вивчення їх життєвих проблем і потреб, моніторингу та оцінки ефективності профілактичних заходів та програм, що проводяться у їх середовищі, а також у проведенні спеціальних презентаційних програм навчальних курсів, семінарів та практичних тренінгів із загальної психологічної підготовки інших працівників та волонтерів, у тому числі пацієнтів та їх близьких, залучених до роботи з ВІЛ-інфікованими та хворими на СНІД.

Слід зазначити, що не так просто донести рятівну інформацію до тих, кому вона призначена. Ще складніше спонукати цих людей змінити звичну поведінку.

Для цього проводяться акції, випускаються профілактичні матеріали, розробляються комплексні програми.

Аналіз свідчить, що практично всі ефективні програми профілактики ВІЛ/СНІДу, націлені на зміну небезпечної поведінки, мають спільні засади. У таких програмах присутня хоч би частина наступних характеристик:

- визначена конкретна вікова група, вік, характер ризикованої поведінки, соціальне оточення, умови життя;
- вибрана група, поведінка якої найризикованіша;
- вибрана група, якій приділяється недостатньо уваги;
- пропонуються методи профілактичної роботи;
- створюються умови для забезпечення можливості поступової зміни поведінки;
- групі надаються послуги за бажанням (консультації, обстеження на ВІЛ);
- у плануванні і проведенні всіх заходів активно беруть участь самі представники групи;
- організована взаємна підтримка членів групи;
- приймаються заходи до зміни умов в яких живуть представники груп.

Малоефективні програми також мають загальні риси. Ці програми:

- розраховані на «населення в цілому» або на великі і неоднорідні групи населення (наприклад, «молодь»);
- містять неконкретні, неоднозначні або непридатні в реальному житті заклики;
- складені і проводяться «випадковими людьми» мало знайомими з конкретними умовами життя даної групи;
- використовують переважно односторонній дидактичний підхід (лекції, роздача інформації);
- засновані на відчутті страху або сорому, використовують репресивні заходи;
- розглядають групу як «об'єкт дії», а не як свідому силу, від якої залежить успіх програми [112].

Важливим у профілактиці ВІЛ-інфекцій є розроблення відповідної навчально-методичної документації по забезпеченню освітніх закладів методичними посібниками і наочними матеріалами з проблеми ВІЛ/СНІДу.

Таким чином, аналізуючи вищезазначене, можна стверджувати, що профілактика ВІЛ/СНІДу потребує не тільки медично-просвітницької діяльності. Ця проблема потребує ґрунтовних педагогічних досліджень щодо розроблення теоретичних і методичних засад виховної роботи, відповідних програм психолого-педагогічної підтримки учнівської молоді.

Особливої ваги набуває сьогодні профілактика ВІЛ-інфекцій серед підлітків, включаючи пошук шляхів «впровадження» адекватної і ефективної інформації про наслідки споживання наркотичних речовин, способи запобігання переходу одиничних проб в систематичну наркотизацію, наслідки наркоманії щодо ВІЛ-інфекцій.

Епідемія Віл-інфекції викликає не тільки тяжкі демографічні наслідки, але і серйозні соціально-економічні втрати – скорочення трудових ресурсів, і як наслідок, зниження продуктивності праці і темпів економічного розвитку. Недолік інформації і невірне сприйняття проблеми ВІЛ/СНІДу – основні чинники стрімкого розвитку епідемії. Світовий досвід показує, що тільки правдива інформація, доступна кожному, і активні дії кожного з нас можуть стримати розвиток епідемії.

Враховуючи «ризики» поведінки молоді, необхідне впровадження в учбових закладах профілактичних програм, направлених на формування навичок, сприяючих протистоянню негативного соціального впливу, а також програм, висвітлюючих питання статевого виховання, безпечної сексуальної поведінки.

Таким чином, проблема профілактики ВІЛ/СНІДу з чисто медичної переросте в педагогічну і без взаємодії з установами освіти неможливо, повною мірою, здійснювати широкий комплекс заходів щодо профілактики Віл-інфекції.

Ефективна профілактика Віл-інфекції серед наркологічних контингентів неможлива без урахування комплексу соціальних, медичних, поведінкових і психологічних чинників, що впливають на споживання психоактивних речовин.

Однією з кардинальних проблем профілактики ВІЛ-інфекцій є профілактика наркологічних захворювань (ПНЗ), пошук джерел залучення до наркотизації і виявлення чинників, що призводять до початку і систематичного споживання наркотиків. У відповідях на питання про причини початку наркотизації можна виділити декілька найбільш розповсюджених пояснень: «цікавість», «випадковість», «тиск компанії», «для поліпшення настрою», «під впливом різних ситуацій» і так далі. Слід відмітити, що у жінок спектр причин, що приводять їх до наркотиків, виявився ширшим, ніж у чоловіків, і частіше зачіпав сферу особистих відносин (наприклад, «під тиском друга» або «із-за боязні втратити коханого»). Жінки набагато частіше, ніж чоловіки залучалися до наркотизації «випадково» або «під тиском компанії». В той же час понад 1/3 жінки почали вживати наркотики «свідомо». Чоловіки в основному почали вживати наркотики «з цікавості».

Страх заразитися ВІЛ випробовували більше 80% всіх опитаних; при цьому 50% чоловіків і 58% жінок пов'язували цей страх зі своїм способом життя. Обстежувалися на ВІЛ за власною ініціативою більше третини опитаних, а 24% жінок вказали, що проходили обстеження на ВІЛ у зв'язку із здачею крові.

Перш за все, це профілактика раннього залучення до ПНЗ серед дітей і підлітків, включаючи пошук шляхів «впровадження» адекватної і ефективної інформації про наслідки споживання наркотичних речовин, способи запобігання переходу одиничних проб в систематичну наркотизацію та інші її аспекти.

Далі, це психологічна допомога і підтримка особам в підлітковому і юнацькому віці для вироблення альтернативних наркотизації форм отримання позитивних емоцій і формування усвідомленого ставлення до проблем споживання наркотичних речовин.

Серйозної уваги заслуговують і проблеми жіночого наркотизму. Результати опитування свідчать про відсутність у споживачів наркотичних речовин стабільної моделі поведінки, що значно ускладнює розробку профілактичних заходів і вимагає гнучкого підходу, який буде враховувати всю сукупність емоційних та інших психологічних і поведінкових чинників. У разі виникнення залежності, надзвичайно

важливо стимулювати якомога раніше, звернення по медичну допомогу. Таким хворим необхідні соціальна і юридична підтримка.

У зв'язку з високим ризиком ВІЛ-інфікування дуже важливо формувати і у фахівців-наркологів, і у самих пацієнтів адекватне, науково-обгрунтоване, серйозне відношення до питань зниження шкоди від немедичного споживання наркотиків.

Гостро постає питання забезпечення фахівців освітніх установ методичними посібниками і наочними матеріалами з проблеми ВІЛ/СНІДу.

З метою діставання доступу молоді до медичних і соціальних служб, що займаються діагностикою, лікуванням ВІЛ-інфекцій, наркоманії і консультуванням в питаннях профілактики ВІЛ і здорового способу життя необхідний розвиток служб «дружнього підходу». Велику роль в профілактиці ВІЛ відіграють молодіжні інформаційні центри. Створення і розвиток подібних центрів дозволяє використовувати молодь в протидії епідемії ВІЛ/СНІДу в нашій країні. Підготовлені добровольці з числа молоді, в тому числі молодих людей, що живуть з ВІЛ/СНІДом, можуть бути використані в роботі за принципом «рівний рівному». В зв'язку з цим необхідно продовжити розвиток добровольчого руху, підготовку учнів х пропаганди здорового способу життя і профілактиці шкідливих звичок серед однолітків.

Отже, проблема профілактики ВІЛ/СНІДУ з чисто медичної переростає в педагогічну і потребує розробки відповідних наукових досліджень щодо обгрунтування засад профілактичної роботи по упередженню ВІЛ/СНІДу та формування у молоді відповідних особистісних компетенцій.

Для формування здорового способу життя нашої молоді потрібен компетентний педагог з певною сумою знань, системою ціннісно-мотиваційних установок на ведення здорового способу життя (ЗСЖ), а також використовує здоров'язберігаючі освітні технології.

Будь-яка діяльність передбачає наявність певних компонентів, зміст яких визначається результатом і продуктом діяльності.

Педагог є суб'єктом процесу навчання, отже, основним результатом його педагогічної діяльності є рівень і якість освіти того, хто навчається. Якщо одним з компонентів якості освіти (як результату діяльності) передбачає наявність культури

здоров'я, володіння навичками, вміннями (техніками) ведення здорового способу життя та самовідновлення, то, відповідно необхідна з боку педагога відповідна діяльність по досягненню визначеного результату.

В учня повинна бути вихована культура здоров'я. Культурпа здоров'я це:

1. Наявність відповідних цінностей і переконань в структурі світогляду (Я знаю про те, що можна бути здоровим; Я розумію, що це таке – моє здоров'я; Я хочу бути здоровим; Я переконаний в тому, що можу);

2. Наявність життєвої позиції як сукупності відповідних позначених цінностей норм і правил (І тому я повинен наступне ...);

3. Здібність бути культурним, тобто здійснювати свою життєдіяльність відповідно до норм і правил. Для цього необхідні певні вміння та навички. А саме:

– уміння проектувати власну діяльність як здоров'язберігаючу, утримувати позицію суб'єкта власної діяльності і вибудовувати суб'єкт- суб'єктні відносини з учасниками освітнього процесу.

– вміння та навички вести здоровий спосіб життя;

– вміння та навички самовідновлення.

4. Наявність відповідного способу життя згідно встановлених норм і правил (я дію саме так, як повинен, тому що я так хочу, це моє переконання, це для мене цінно ..).

Педагог повинен формувати:

- формувати коло знань, уявлень і понять про здоров'я;
- формувати уявлення учня про себе як про здорову людину;
- формувати потребу, бажання бути здоровим;
- формувати переконання в необхідності і можливості ЗСЖ.

2. Організувати процес ознайомлення, засвоєння знань, уявлень, понять, що лежать в основі норм і правил, і регулювати спосіб життя як здоровий.

3. Організувати процес ознайомлення, засвоєння:

– умінь і навичок, що лежать в основі норм і правил, що дозволяють вести ЗСЖ;

– умінь і навичок самовідновлення.

4. Організувати процес «вибудовування» навчаючи способу життя на основі реалізації засвоєних знань, умінь і навичок

Отже, компетенція педагога включає в себе:

1. Володіння відповідним змістом і програмою навчання знанням, умінням і навичкам ЗСЖ;

2. Володіння технологіями, методичними навичками і прийомами з формування:

- знань, уявлень і понять про здоров'я; про себе як про здоровий людину; про норми і правила, що регулюють спосіб життя як здоровий.

- потреба, бажання бути здоровим;

- переконання у необхідності і можливості ЗСЖ;

3. Володіння технологіями, методичними навичками та прийомами навчання

- вміннями і навичками, що лежать в основі норм і правил та дозволяють вести ЗСЖ;

- умінь і навичок самовідновлення.

4. Володіння технологіями, психолого-педагогічними та методичними навичками, прийомами організації способу життя студента як здорового індивідуума.

5. Володіння технологіями, методичними навичками і прийомами організації освітнього середовища установи (предметного оточення, технологій навчання та виховання) сприяє формуванню здорового способу життя учнів.

Знання, вміння, навички:

1. Знати про здоров'я, про здоровий людину, про здорової особистості, про ЗСЖ; про уявленнях, поняттях, що лежать в основі норм, правил, що регулюють спосіб життя як здоровий і дозволяють вести ЗСЖ; про уміннях і навичках ЗСЖ; про основні шкідливості; про уміннях і навичках самовідновлення.

2. Знати про способи і прийоми, технології здоров'язбереження і здоров'яформування;

3. Знати про способи і прийоми, технології навчання та виховання

- потреби, бажання бути здоровим;

- переконання у необхідності і можливості ЗСЖ;
- умінь і навичок, що лежать в основі норм, правил, що регулюють спосіб життя як здоровий і дозволяють вести ЗСЖ;

- умінь і навичок самовідновлення.

- способу життя учня, визначеного як здорового

4. Знати способи і прийоми організації освітнього середовища установи як здоров'язберігаючих.

5. Орієнтуватися в даних питаннях на сучасному науково-практичному рівні;

1. Вміти виховувати:

- потребу бажання бути здоровим;

- переконання у необхідності і можливості ЗСЖ;

2. Вміти виховувати і навчати:

- умінням і навичкам, які лежать в основі норм, правил, що регулюють спосіб життя як здоровий і дозволяють вести ЗСЖ;

- умінням і навичкам самовідновлення;

- умінням і навичкам ведення способу життя студента як здорового.

3. Вміти організувати навчальну діяльність установи як здоров'язберігаючу.

4. Вміти оптимізувати і здійснювати свою професійну діяльність як здоров'язберігаючу.

5. Уміння проектувати власну педагогічну діяльність як здоров'язберігаючу, утримувати позицію суб'єкта власної діяльності і вибудовувати суб'єкт-суб'єктні відносини з учасниками освітнього процесу.

Таким чином, компетентність педагога в питаннях збереження здоров'я учня передбачає і професійний, і особистісний компонент. Професійний компонент включає в себе:

1. Володіння технологіями, методичними прийомами та підходами, знання і володіння відповідним предметним змістом, що сприяє збереженню здоров'я учасників освітнього процесу.

2. Наявність знань, умінь і навичок з організації та здійснення своєї професійної діяльності як здоров'язберігаючої.

Особистісний компонент:

1. Наявність життєвої позиції, яка визначається ціннісним ставленням до здоров'я і потребою його збереження і зміцнення.

2. Наявність здатності до організації здорового способу життя (усвідомлення і почуття сталості та ідентичності власного «Я»; почуття сталості та ідентичності переживань в однотипних ситуаціях; критичність; здатність до самоврядування, згідно з прийнятими нормами, правилами, обставинами, ситуаціями; здатність планувати своє життя і реалізовувати задумане; здатність змінювати свою поведінку згідно зовнішнім і внутрішнім вимогам).

Аналіз досвіду формування здорового способу життя сучасної молоді засвідчив, що діяльність навчальних закладів не повною мірою враховує зміни в системі мотивів учнівської молоді щодо вибору сфери дозвілля, визначенню відповідних форм виховної роботи щодо профілактики ВІЛ/СНІДу [105]. Проблема формування здорового способу життя учнівської молоді визначається наявністю низки суперечностей: між соціально значущим завданням формування здорового способу життя молоді і відсутністю цілеспрямованої науково-організованої системи, що забезпечує реалізацію цього процесу; між декларованими завданнями щодо формування здорового способу життя молоді і недостатню інформованість молоді щодо нормативної і правової бази, яка координує дію правоохоронних, лікувально-профілактичних та освітніх структур; між існуючими потребами в самореалізації молоді у різних видах діяльності, які сприяють формуванню установок здорового способу життя, і реальними засадами виховання, що характеризуються обмеженим набором форм засобів і методів самореалізації та організації дозвілля молоді; між необхідністю застосування інноваційних педагогічних технологій, орієнтованих на формування установок здорового способу життя, і відсутністю їх наукового обґрунтування в практиці виховної роботи молоді.

До несприятливих педагогічних чинників можна віднести: мета збереження здоров'я учнів не стала поки що домінуючою в системі загальної і професійної освіти; має місце відсутність відповідної цілеспрямованої підготовки викладачів і керівників навчальних закладів щодо застосування у педагогічному процесі

здоров'язберігаючих технологій; недостатня кількість наукових та методичних розробок щодо формування здорового способу життя молоді (цю проблему, як правило вирішують медики).

Існує думка, що в діяльності будь-яких освітніх систем невід'ємною функцією має бути спрямованість освітнього процесу, його складових, на забезпечення позитивного впливу на здоров'я учасників освітнього процесу через [105,106]: врахування вікових, фізіологічних і психологічних особливостей молоді (складність і об'єм навчального матеріалу, відповідність освітніх і виховних технологій, педагогічного стилю діяльності і спілкування, оптимальний режим дня і ін.); мотивацію учасників учбово-виховного процесу на збереження здоров'я. Варто наголосити, що в навчальних закладах має місце певне відставання освітньої системи від об'єктивних потреб суспільства і особистості. Це зумовлює появу в свідомості молоді агресивності, жорстокості і нетерпимості. Слід зазначити, що навіть при вивченні соціально-гуманітарних і природничо-наукових дисциплін не реалізуються достатньою мірою завдання щодо формування принципів здорового способу життя особистості, її толерантної свідомості до соціальних і професійних проблем.

Найбільш суттєвою проблемою у формуванні здорового способу життя учнівської молоді є те, що профілактика ВІЛ/СНІДу, наркоманії і алкоголізму організована не на належному рівні, що призводить до появи низки проблем, а саме:

- відсутня стійка мотивація до здорового способу життя, оскільки в навчальних планах і програмах пріоритетом не є збереження здоров'я; переважна частина молоді страждає серйозними порушеннями в здоров'ї і фізичному розвитку;
- не достатньою мірою здійснюється системний контроль за станом фізичного і психічного розвитку і здоров'я учнів, організацією і змістом освітнього процесу з погляду впливу на їх здоров'я;
- не існує комплексної цілеспрямованої системи валеологічної підготовки учнів, що могло б в значній мірі вирішити проблему організації здорового способу життя майбутнього фахівця;

– має місце низький рівень профілактичної роботи щодо ВІЛ/СНІДу, наркоманії та алкоголізму.

Враховуючи вищевказане, нами визначено основні завдання у професійному вихованні учнівської молоді в професійно-технічних навчальних закладах та розроблено загальну модель особистісних компетенцій майбутнього фахівця щодо забезпечення здорового способу життя, зокрема щодо профілактики ВІЛ/СНІДу (див. табл. 6.1 та табл. 6.2).

Таблиця 6.1

Основні завдання професійного виховання майбутніх фахівців

Сфера діяльності	Завдання
Когнітивна	<p>Спрямованість навчального середовища на: <i>формування</i> у майбутнього фахівця сучасних особистісних і професійних компетенцій щодо системи цінностей і установок, які формують систему гігієнічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму (дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці і відпочинку);</p> <p><i>зрозуміння</i> того, що людина як біологічний вид існує в природному середовищі і потребує забезпечення відповідних умов фізичного здоров'я і духовного розвитку;</p> <p><i>пізнання</i> особистісних потенційних здібностей і можливостей, інтересу до власного здоров'я та відповідних методик оздоровлення і зміцнення організму;</p> <p><i>усвідомлення</i> можливих шкідливих наслідків наркоманії, алкоголізму та ін., їх впливу на виникнення ВІЛ-інфекцій, правових проблем, пов'язаних із споживанням наркотиків і розповсюдженням ВІЛ-інфекцій;</p>
Емоційна	<p><i>розвиток</i> у майбутніх фахівців емоційно-вольової сфери, яка передбачає прояв відповідних психологічних механізмів (позитивні емоції, переживання) завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя;</p> <p><i>формування</i> толерантної соціальної позиції щодо ВІЛ-інфікованих;</p> <p><i>збагачення</i> емоційної сфери студентів їх етично-естетичних відчуттів щодо краси здорового повноцінного життя;</p> <p><i>організація</i> індивідуальної профілактичної роботи по забезпеченню здорового способу життя майбутніх фахівців</p>
Діяльнісно-практична	<p>залучення майбутніх фахівців до реальної професійної діяльності із аналізом чинників її ефективності, зокрема, здоров'я працюючих;</p> <p><i>засвоєння</i> професійних норм щодо здорового способу життя майбутніх фахівців;</p>

	<p><i>аналіз впливу здоров'я майбутніх фахівців на їх подальший професійний саморозвиток;</i></p> <p><i>оволодіння способами діяльності, спрямованими на формування особистісно-важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність, навички особистісної і соціальної гігієни</i></p>
--	---

Результати наших досліджень свідчать [100], що профілактична робота у забезпеченні здорового способу життя учнівської молоді професійно-технічних навчальних закладів, зокрема упередження ВІЛ/СНІДу, має передбачати формування відповідних особистісних компетенцій із дотриманням наступних принципів:

- аксіологічний, що виявляється в усвідомленню сприйнятті свого здоров'я як цінності, переконаності в необхідності вести здоровий спосіб життя;
- гносеологічний, пов'язаний з набуттям необхідних для процесу здоров'язбереження знань і умінь щодо пізнання особистісних потенційних здібностей і можливостей, інтересу до власного здоров'я та відповідних методик оздоровлення і зміцнення організму;
- здоров'язберігаючий, що включає систему цінностей і установок, що формують систему гігієнічних навичок і умінь, необхідних для нормального функціонування організму (дотримання режиму дня, режиму харчування, чергування праці і відпочинку).
- емоційно-вольовий, який включає прояв психологічних механізмів – емоційних і вольових (позитивні емоції, переживання, завдяки яким у людини закріплюється бажання вести здоровий спосіб життя);
- екологічний, який враховує те, що людина як біологічний вигляд існує в природному середовищі, що забезпечує відповідні умови фізичного здоров'я і духовного розвитку особистості;
- фізкультурно-оздоровчий компонент передбачає оволодіння способами діяльності, спрямованими на формування особистісно-важливих життєвих якостей, що підвищують загальну працездатність, навичок особистісної і соціальної гігієни;
- правовий (неоднозначність в розумінні і оцінці правових проблем, пов'язаних із споживанням наркотиків і розповсюдженням ВІЛ- інфекцій).

Особистісні компетенції фахівця щодо забезпечення здорового способу життя

Особистісні компетенції сучасного фахівця	здатність до цілісного бачення гармонії особистісного та професійного саморозвитку в сучасному соціальному середовищі на засадах дотримання принципів здорового способу життя
	адекватне сприйняття сучасних соціальних і професійних проблем, усвідомлене позитивне ставлення до себе і оточення, прагнення до постійного професійного зростання
	толерантна соціально-професійна позиція, правова культура
	комунікативність (уміння співпрацювати в колективі, розв'язувати та попереджувати конфліктні ситуації, позитивно реагувати на критику та ін.)
	етична поведінкова самосвідомість (морально-етичні якості та установки, що узгоджуються із соціальними та професійними нормами)
	загальнокультурні та людські цінності, сформованість комплексу позитивних сенсожиттєвих орієнтацій, установок і відносин щодо краси гармонії здорового способу життя
	гуманістичні цінності щодо сприйняття ВІЛ-інфікованих, надання їм можливості ефективного співіснування
	володіння принципами здорового способу життя, відповідальним відношення до власного організму як до надважливої особистісної цінності
	організованість, самостійність щодо забезпечення здорового способу життя (сила волі, самовиховання, самоконтроль, саморегуляція, рефлексія, емоційна стабільність, внутрішня самовідповідальність)
	готовність до аналізу можливих наслідків шкідливих нахилів і звичок (розвиток сприйняття, уваги, уяви, пам'яті і мислення)
	креативність у реалізації індивідуальних програм щодо забезпечення здорового способу життя, та профілактики ВІЛ/СНІДу

Таким чином, аналізуючи вищевказане можна дійти висновку, що у навчальних закладах одним із основних виховних завдань є створення профілактичної роботи із визначенням пріоритетних напрямів превентивного навчання щодо здорового способу життя та упередження ВІЛ/СНІДу із обов'язковим формування у молоді відповідних особистісних компетенцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акбашев Т.Ф. Третий путь / Т.Ф. Акбашев. – М.: ОВФО «СУПЕР», 1996. – 80 с.
2. Амосов Н.М. Раздумья о здоровье / Н.М. Амосов. – М. : Физкультура и спорт, 1987. –

3. Аналіз економічної ефективності проектів з профілактики ВІЛ/СНІДу в Україні / Оксана Артюх, Шарлотта Ваттс, Лорна Гін-несс. – К.: Український ін-т соціальних досліджень, 2003. – 99 с.
4. Антонова Л.Н. Психологические основания реализации здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях / Л.Н. Антонова, Т.И. Шульга, К.Г. Эрдынеева. – М.: Изд-во МГОУ, 2004. – 100 с.
5. Апанасенко Г.А. Валеология: имеет ли она право на само-стоятельное существование? / Г.А. Апанасенко // Валеология. – 1996. – № 2. – С. 9-14.
6. Апанасенко Г.А. Охрана здоровья здоровых: некоторые проблемы теории и практики / Г.А. Апанасенко // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб, 1993. – С. 49-60.
7. Апанасенко Г.Л. Эволюция биоэнергетики и здоровье человека / Г.Л. Апанасенко. – СПб.: МГП «Петрополис», 1992. – 123 с.
8. Ашмарин Б.А. Теория и методика физического воспитания / Ашмарин Б.А., Виноградов Ю.А. и др. – М: Просвещение, 1990. – 287 с.
9. Баевский Р.М. Донозологическая диагностика в оценке состояния здоровья / Р.М. Баевский, А.П. Берсенева // Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб, 1993. – С. 33-48.
10. Басалаева Н.М. Здоровье нации: стратегия и тактика (о проблемах здравотворчества в регионах России / Басалаева Н.М., Савкин В.М. // Валеология. – 1996. – № 2. – С. 35-37.
11. Белов В.И. Психология здоровья / В.И. Белов. – СПб : КСПРеспекс, 1994. – 272 с.
12. Беляева В. В. Консультирование в системе реабилитации при ВИЧ-инфекции / В.В. Беляева, Е.В. Ручкина // Эпидемиология и инфекционные болезни. – 2001. – № 1. – С. 53-56.
13. Березин И. П. Школа здоровья / И.П. Березин, Ю.В. Дергачев. – М.: «Физкультура и спорт», 1990. – 152 с.
14. Бикмухамедов Р.К. Содержание процесса физического воспитания в системе педагогического образования / Р.К. Бикмухамедов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 45-50.
15. Бикмухамедов Р.К. Духовное воспитание будущих педагогов: Учебно-метод. пос. для педагогических вузов и колледжей / Р.К. Бикмухамедов. – Казань: Центр инновационных технологий, 2002. – 234 с.
16. Борисова І.П. Забезпечення здоров'язберігаючих технологій в школі / І.П. Борисова // Довідник керівника освітньої установи. – 2005. – № 10. – С.84-92.
17. Братусь Б.С. Опыт обновления гуманитарной психологии / Б.С. Братусь // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 3-7.
18. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – М.: Физкультура и спорт, 1990. – 186 с.
19. Брехман И.И. Введение в валеологию – науку о здоровье / И.И. Брехман. – Л.: Наука, 1987. – 125 с.
20. Бутин И.М. Физическая культура в начальных классах / И.М. Бутин, И.А. Бутина. – М: «Владос-Пресс», 2003. – 176 с.
21. Вайнер Е.Н. Валеология: Учебник для вузов / Е.Н. Вайнер. – М.: Флинта: Наука, 2001. – 416 с.
22. Вайнер Е.Н. Формування здоров'язберігаючого середовища в системі загальної освіти / Е.Н. Вайнер. // Валеологія. – 2004. – № 1. – С.21-26.
23. Валеологія: Вчення про здоров'я, хворобу і одужання. – У 3 т. – Т. 1. – М. : ТОВ «Видавництво АСТ»; «Астрель», 2001. – 432 с.
24. Валеология. Справочник школьника / Сост. С.Н.Заготова. – Ростов-на-Дону: ООО «Издательство БАРО-ПРЕСС», 2002. – 448 с.
25. Валеология: Диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб : Наука, 2003. – 269 с.

26. Валеологічний компонент освітніх програм початкової школи: (З досвіду роботи МОУ СОШ № 59) / Г.І.Кубріна, Н.І.Ереміна. – Челябінськ: Челябінський державний університет, 2001. – 115 с. (рос. мовою).
27. Валеологічні і культурологічні основи Петербурзької школи. «На шляхах до школи здоров'я». – СПб, видавництво «Петроград і Ко», 1995. – 288 с. (рос. мовою)
28. Валеологізація освітнього процесу: матер. науч.-практич конферен. / под. редак. А.А.Топоркова. – Магнітогорськ: МАГОВИ, 2000. – 48 с.
29. Валеологізація освітнього процесу / Под. редак. А.А.Топоркова. – Магнітогорськ : МГПИ, 1999. – 42 с.
30. Валеологія людини. Здоров'я – Любов – Красота. (Валеологічний семінар академіка В.П. Петленко). В 5 томах. – СПб.: Петроградський і Ко; Минск: Оракул, 1996 - 1997.
31. Васильєва В.В. Реалізація системного підходу в розв'язанні проблеми збереження і підтримки здоров'я дітей / В.В. Васильєв. – М: Фізкультура і спорт, 1984. – 319 с.
32. Васильєва О.С. Валеологія – актуальне напрямлення сучасної психології / О.С. Васильєва // Психологічний вісник РГУ. – 1997.– Вип.3. – С. 406-411.
33. Васильєва О.С. Дослідження представлень про здоровий образ життя // Психологічний вісник РГУ / О.С. Васильєва, Е.В. Журавлева. – Ростов-на-Дону, 1997.– Вип.3. – С. 420-429.
34. Василюк Ф.В. Психологія переживання: аналіз подолання критичних ситуацій [Електронний ресурс] / Василюк Ф.В.. – Режим доступу: <http://nkozlov.ru/library/psychology/d3997/>.
35. Вашлаєва Л.П. Теорія і практика формування здоров'язберігаючої стратегії педагога в умовах підвищення кваліфікації / Л.П. Вашлаєва, Т.С. Паніна // Валеологія. – 2004. – № 4. – С. 93-98.
36. Большой иллюстрированный словарь иностранных слов: 17000 слов. – М.: АСТ: Астрель, 2006. – 957 с.
37. Большой толковый словарь русского языка / Гл. редактор С.А. Кузнецов. – СПб.: «Норинт», 2006. – 1536 с.
38. Воячек Э. Развивая силу / Э. Воячек // Физическая культура в школе, 2000. – № 2. – С. 46.
39. Гарбузов В.И. Человек. Жизнь. Здоровье: Древние и новые каноны медицины / В.И. Гарбузов.- 2-е изд., перераб. и доп. – СПб: АО «Комплект», 1995. – 429 с.
40. Гаркави Л.Х. Понятие здоровья с позиции теории неспецифических адаптационных реакций организма / Л.Х. Гаркави, Е.Б. Квакина // Валеологія. – 1996. – № 2. – С. 15-20.
41. Горчак С.И. К вопросу о дефиниции здорового образа жизни / С.И. Горчак // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев, 1991. – С. 19-39.
42. Гребенкин Е.В. Профилактика наркомании в школе: учебно-методический комплекс / Е.В. Гребенкин. – Ростов-на-Д.: Феникс, 2006. – 157 с.
43. Грачев О.К. Физическая культура / О.К. Грачев. – М: ИКЦ «МарТ», 2005. – 464 с.
44. Давидович В.В. Здоровье как философская категория / Давидович В.В., Чекалов А.В. // Валеологія. – 1997. – № 1. – С.12-17.
45. Дильман В.М. Четыре модели медицины / Дильман В.М.. – Л.: Медицина, Ленингр. отд-ние, 1987. – 287 с.
46. Динейка К.В. 10 уроков психофизической тренировки / К.В. Динейка. – М.: Физкультура и спорт, 1987. – 63 с
47. Доклад о глобальной эпидемии СПИДа (2004 г.) / 4-й Глобальный доклад. – ЮНЭЙДС, 2004. – 95 с.
48. Долинский Г.К. К понятийному аппарату валеопсихологии / Г.К. Долинский // Здоровье и образование. Педагогические проблемы валеологии. – СПб, 1997.– С.4-9.
49. Донцов А.И. Концепция социальных представлений в современной французской психологии / Донцов А.И., Емельянова Т.П.. – М. : Изд-во МГУ, 1987. – 128 с.

50. Журавин М.Л., Меньшиков Н.К. Реализация системного подхода в решении проблемы сохранения и поддержания здоровья детей. – М: Академия, 2001. – 448 с.
51. Здоров'язберігаюча діяльність школи в навчально-виховному процесі: проблеми і шляхи їх вирішення // Школа. – 2005. – № 3. – С. 52-87.
52. Здоровье, развитие, личность / под ред. Г.Н.Сердюковой, Д.Н. Крылова, У. Кляйнпедер. – М. : Медицина, 1990. – 360 с.
53. Здоровье, образ жизни и обслуживание пожилых. – М. : Медицина, 1992. – 214 с.
54. Здоровый образ жизни – залог здоровья / под ред. Ф.Г. Мурзакаева. – Уфа, 1987. – 280 с.
55. Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев : Штиница 1991. – 184 с.
56. Змушко Е.И. Клиническая иммунология / Е.И. Змушко, Е.С. Белозеров, Ю.А. Митин. – СПб. : Питер, 2001. – 574 с.
57. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека / А.Я. Иванюшкин // Вестник АМН СССР. – 1982. – № 1. – С.49-58.
58. Ениклопов С.Н. Профилактика зависимого поведения у подростков: метод. Пособие / С.Н. Ениклопов. – М.: Просвещение, 2005. – 158 с.
59. Кадетова А. Какой быть авторской программе / А. Кадетова // Физическая культура в школе. – 1994. – № 2. – С. 48-55.
60. Казначеев В.П. Основание формирования программы общей и частной валеологии / В.П. Казначеев // Валеология. – 1996. – № 4. – С. 75-82.
61. Казначеев В.П. Очерки теории и практики экологии человека / В.П. Казначеев // Валеология. – 1996. – № 6. – С. 45-62.
62. Карасьова Т.В. Сучасні аспекти реалізації здоров'язберігаючих технологій / Т.В. Карасьова // Початкова школа. – 2005. – № 11. – С. 75.
63. Кардашенко В.М. Гигиена детей и подростков / В.М. Кардашенко. – М.: Медицина, 1980. – 437 с.
64. Качашкин В.М. Методика физического воспитания / В.М. Качашкин. – М : Просвещение, 1980. – 304 с.
65. Колбанов В.В., Зайцев Г.К. Валеология в школе. – СПб. : СПГУПМ, 1992. – 50 с.
66. Концепция превентивного обучения в области профилактики ВИЧ/СПИД в образовательной среде / М-во образования и науки РФ // Внешкольник : информ.-метод. журн. – 2006. – № 3. – С. (весь номер)
67. Кудрявцев М.Д. Особенности применения методики обучения младших школьников двигательным действиям на основе теории учебной деятельности // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 55–57.
68. Культуральные аспекты профилактики и борьбы с распространением ВИЧ/СПИД в России / Под ред. В. В. Колкова. – М.: Права человека, 2003. – 84 с.
69. Кураев Г.А., Сергеев С.К., Шленов Ю.В. Валеологическая система сохранения здоровья населения России // Валеология. – 1996. – № 1. – С. 7-17.
70. Лисицкая Т.С. Проблема сохранения здоровья и поддержания детей. – М: Физкультура и спорт, 1982. – 231 с.
71. Лисицын Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. – М. : Знание, 1982. – 139 с.
72. Лисицын Ю.П. Слово о здоровье. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
73. Лисицын Ю.П., Полунина И.В. Здоровый образ жизни ребенка. – М. : О-во «Знание» РСФСР, 1984. – 32 с.
74. Лицом к лицу со СПИДом. Программный доклад об исследованиях Всемирного банка : пер. с англ. – М. : Весь мир, 1998. – 290 с.
75. Лищук В.А. Стратегия здоровья. Медицина – наиболее выгодное вложение средств. – М. : Наука, 1992. – 14 с.
76. Ломоносов Михайло (Михайло) Васильович. Вікіпедія – вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ru.wikipedia.org/wiki>.

77. Лях В.И. Качество здоровья подрастающего поколения // Физкультура в школе. – 1999. – № 1 – С. 25-28.
78. Лях В. Координационные способности школьников / В.Лях. – Минск: Полымя, 1989. – 160 с.
79. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майер. – СПб : Питер, 1998. – 688 с.
80. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях. – М : Эксмо, 2009. – 928 с.
81. Мартынова Н.М. Критический анализ методологии изучения и оценки здоровья человека / Н.М. Мартынова // Философские науки. – 1992. – № 2. – С. 11-17.
82. Матвеев А.П. Методика физического воспитания в начальной школе. – М: Владос-Пресс, 2003. – 248 с.
83. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры. – М : Физкультура и спорт, 1991. – 543 с.
84. Медико-социальная служба и ее значение в профилактике СПИДа и других актуальных инфекций. – Спб. : ССЗ, 1998. – 140 с.
85. Мерклина Л.А., Понедельник С.В. Участие медицинских работников Ростовской области в формировании здорового образа жизни семьи // Современная семья: проблемы и перспективы. – Ростов-на-Дону, 1994. – С. 133-134.
86. Московиси С. Социальное представление: исторический взгляд // Психологический журнал. – 1995. – Т.16. – № 1–2. – С.3-18, С.3-14.
87. Науменко Ю.В. Здоров'язберігаюча діяльність школи // Педагогіка. – 2005. – № 6. – С.37-44.
88. Науменко Ю.В. Здоров'яформуюча діяльність дитячого будинку і школи-інтернату // Методист. – 2005. – № 2. – С.45-49.
89. Нистрян Д.У. Некоторые вопросы здоровья человека в условиях научно-технического прогресса // Здоровый образ жизни. Социально-философские и медико-биологические проблемы. – Кишинев, 1991. – С. 40-63.
90. Овруцкий А.В. Социальные представления об агрессии на материалах газеты «Комсомольская правда» о военном конфликте в Чеченской республике : дис... канд. психол. н. – Ростов-на-Дону, 1998. – 208 с.
91. Онищенко Г. Г. Задачи органов управления и учреждений здравоохранения по противодействию распространения ВИЧ-инфекции в Российской Федерации // Эпидемиология и инфекционные болезни. – 2001. – № 1. – С. 7-11.
92. Опыт реализации комплексной стратегии образования, формирующего здоровье школьников: сб. статей и научно-методических разработок / Под ред. Ю.В. Науменко. – Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2005. – 236 с.
93. Павлов Ю.О. Психологічні аспекти професійного саморозвитку особистості в умовах ринкового середовища/Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – Вип. 17. – С. 188-195.
94. Павлов Ю.О. Теоретико-методологічний аспект виховної роботи з упередження ВІЛ/СНІДу / Зб. наук. праць. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2009. – С.117-123.
95. Педагогіка. / Под ред. В. В. Белорусовой и И. Н. Решетень. – М., «Физкультура и спорт», 1978. – 286 с.
96. Понедельник С.В. Формирование здорового образа жизни семьи в системе школьного образования // Современная семья: проблемы и перспективы. – Ростов-на-Дону, 1994. – С. 132-133.
97. Попов С.В. Валеология в школе и дома // О физическом благополучии школьников. – СПб, 1997. – С. 55-64.
98. Принципы профилактики ВИЧ-инфекции среди лиц, применяющих наркотики / Европейское региональное бюро Всемирной организации здравоохранения. – Копенгаген, 1998. – 27 с.

99. Профилактика ВИЧ/СПИДа в детско-молодежной среде: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. К. Г. Гуревича, Л. М. Шипицыной. – М. : ООО «Фирма «ВАРИАНТ», 2006. – 80 с.
100. Пругченков А.С. Социально-психологический тренинг в школе. – М.: Изд-во ЭКСМО-пресс, 2001. – 640 с.
101. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
102. Реализация системного подхода в решении проблемы сохранения и поддержания здоровья детей // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 7. – С. 51–54.
103. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. – М. : Прогресс-Универс, 1992. – 240 с.
104. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – М. : Прогресс-Универс, 1994. – 478 с).
105. Сборник программ по профилактике злоупотребления психоактивными веществами несовершеннолетними / Под науч. ред. Л. М. Шипицыной. – СПб.: Образование и культура, 2003. – С. 11-34.
106. Севрук А.І. Здоров'язберігаючий урок / А.І. Севрук, Е.А. Юніна // Шкільні технології. – 2004. – № 2. – С.200-207.
107. Сельцовский А. П., Ющук Н. Д., Поляков С. В. Организация и проведение просветительской работы по проблеме ВИЧ/СПИД среди учащихся старших классов общеобразовательных школ: Методические рекомендации № 8. – М.: Комитет здравоохранения, 2002.
108. Семенов В.С. Культура и развитие человека // Вопросы философии. – 1982. – № 4. – С. 15-29.
109. Семенова В.Н. Валеология в практике работы школы // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 1998. – № 3. – С. 56-61.
110. Сирота Н. А., Ялтонский В. М. Профилактика наркоманий и алкоголизма: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.
111. Смирнов Н.К. Здоровьесберегающие образовательные технологии в современной школе. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 121с.
112. Советская система физического воспитания. / Под ред. Г. И. Кукушкина. – М.: «Физкультура и спорт», 1975. – 268 с.
113. Соковня-Семенова И.И. Основы здорового образа жизни и первая медицинская помощь / И.И. Соковня-Семенова. – М. : Academia, 1997.– 206 с.
114. Степанов А.Д., Изуткин Д.А. Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования // Советское здравоохранение. – 1981. – № 5. – С.6-13.
115. Труфанова О.К. К вопросу о психологической характеристике состояния соматического здоровья // Психологический вестник РГУ. – 1998.– № 3.– С.70-71.
116. Укран М.Л. Гимнастика. – М.: Физкультура и спорт, 1977. – 363 с.
117. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория и методика физического воспитания и спорта. – М : Академия, 2001. – 480 с.
118. Шабунин А. В. Лесгафт в Петербурге. – Л. : Лениздат, 1989. – 268 с.
119. Чарлтон Э. Основные принципы обучения здоровому образу жизни // Вопросы психологии. – 1997. – № 2.– С. 3-14.
120. Чумаков Б.Н. Валеология. Избранные лекции. – М. : Рос. пед. агентство, 1997. - 245 с.
121. Физическая культура и здоровье детей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.infosport.ru/PRESS/FKVOT/>
122. Фланаган В. Ф. Вирус иммунодефицита человека, СПИД и права человека в России. – СПб., 2000. – 44 с.
123. Яковлева Н.В. Анализ подходов к изучению здоровья в психологии // Психология и практика // Ежегодник Российского психологического общества.– 1998– Т.4. – Вып.2. – С. 364-366.

124. Янсон Ю.А. – Физическая культура в школе. – Ростов-на-Дону : «Феникс», 2004 – 624 с.
125. Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia, J. Rodziewicz. – Gruhn (red.), Częstochowa 2003, WSP.– S. 460-465.
126. Demel M. Pedagogika zdrowotna. – Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980. – S. 81- 82.
127. Dudkiewicz K. Edukacja zdrowotna // *Życie Szkoły*. – 2004. – № 2. –S. 90-94.
128. Henryk Kucski. Promowanie zdrowia. – Wydawnictwo Uniwersytetu Jydzkiego, Łydz, 2000. – S.15-19.
129. Krawacki A., Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej a kultura fizyczna // *Teoretyczne podstawy edukacji zintegrowanej*, B. Woynarowska, M. Kapica (red.), Warszawa 2001. –S. 36-41.
130. Kubicka Z., Danielewicz J. Metody aktywizujące // *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. – 2002. – № 11. – S. 17-23.
131. Marian Sygit. Wychowanie zdrowotne. – Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997. – S.37 – 66.
132. Ruth Maxwell. Dzieci alkohol narkotyki. – Gdackie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdack 2003. – S. 49-50.
133. Siocska Z., Misiuna M. Promocja zdrowia. – Siownik podstawowych terminyw, Warszawa, 1993. – S.50.
134. Woynarowska B. Zdrowie, edukacja do zdrowia, promocja zdrowia. – Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania, cz. II, A. Jaczewski (red.), Warszawa 1998, WsiP. – S. 107-123.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

7.1. Теоретико-методологічні засади формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника

Одним з пріоритетних напрямів освітньої політики України на початку ХХІ століття є підвищення якості художньо-естетичного виховання учнівської молоді. Це передбачає, зокрема, посилення уваги до формування в майбутніх кваліфікованих робітників художньо-естетичної культури. Нагальна потреба у зростанні її рівня зумовлена активізацією процесів модернізації та естетизації сучасного виробництва, за яких успішність професійної діяльності фахівця усе більше залежить від рівня розвитку в нього художньо-естетичних смаків, естетичних якостей та художніх здібностей. Адже ринок товарів і послуг, який сформувався у наш час, висуває все більш жорсткі вимоги щодо їх якості й дизайну. Успішно конкурувати на цьому ринку і користуватися попитом серед споживачів

може лише та продукція, що поєднує в собі практичність, надійність, зручність у користуванні з естетичною привабливістю. Отже, художньо-естетична культура виробника цієї продукції перетворюється нині на важливий чинник не лише його особистісного та професійного розвитку, а й набуває економічного значення, оскільки сприяє підвищенню ефективності діяльності й забезпеченню рентабельності підприємства, на якому він працює, детермінує позитивну динаміку розвитку виробничої галузі, а у більш загальному сенсі – й зростання конкурентоспроможності промисловості та економіки нашої країни на світовому ринку.

У зв'язку з цим одним з найважливіших завдань професійної підготовки учнівської молоді стає сьогодні підвищення рівня її художньо-естетичної культури, а дослідження особливостей реалізації цього процесу в системі професійної та загальної середньої освіти набуває все більшої актуальності серед проблем професійної педагогіки.

Ефективність дослідження цієї проблеми залежить від методологічних, теоретичних та методичних засад, на яких воно ґрунтується.

У зв'язку з цим методологічні засади дослідження складають:

- культурологічний, етнопедагогічний, полікультурний, аксіологічний, інтегративний, особистісний, діяльнісний та компетентнісний методологічні підходи;

- висновки філософії та естетики щодо діалектичного взаємозв'язку змісту і форми, цілісності картини світу; єдності свідомості й діяльності, потенційного й актуального у розвитку особистості; співвідношення раціонального та емоційно-почуттєвого;

- концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України (Н.Ничкало та ін.), професійно-художньої освіти України (В.Радкевич), загальної мистецької освіти (Л.Масол);

- Національна державна комплексна програма естетичного виховання (І.Зязюн, О.Семашко);

– теоретичні положення філософії мистецтва (І.Зязюн, О.Кривцун, Л.Левчук, О.Лосев, Г.Макаренко, Л.Тарапата-Більченко); соціології мистецтва (П.Сорокін, О.Семашко); психології мистецтва (Д.Абрамян, Є.Басін, Л.Виготський, О.Гройсман, О.Костюк, Б.Мейлах, Б.Теплов, Г.Ципін, П.Якобсон); педагогіки мистецтва (В.Абрамян, І.Зязюн, Б.Лихачов, В.Петрушин, О.Ростовський, О.Щолокова та ін.); ідеї щодо взаємозалежності естетичного й художнього аспектів у художньо-естетичному розвитку та формуванні художньо-естетичної культури особистості (А.Голизна, В.Радкевич, О.Стрілець та ін.).

Вагоме значення у здійсненні дослідження мають ідеї Г.Ващенко, В.Іванова, Д.Лихачова, С.Русової, В.Сухомлинського щодо необхідності залучення особистості до мистецтва й художньо-естетичної діяльності з метою гармонійного розвитку її якостей і потенціалів.

На основі врахування методологічних положень, викладених у працях вчених і філософів визначено провідні принципи розвитку художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників, а саме: гуманізації, гуманітаризації, забезпечення культуровідповідності та художньо-естетичної спрямованості професійної й професійно-художньої освіти; професійної спрямованості процесу формування художньо-естетичної культури учнівської молоді; взаємозв'язку професійно-художньої освіти з художньо-естетичним вихованням учнів; інтеграції мистецьких і професійних знань; систематичності, послідовності, педагогічної доцільності, ненав'язливості й діалогічності спілкування майбутніх кваліфікованих робітників з мистецтвом; добровільності залучення їх до художньо-естетичної діяльності; стимулювання їхньої власної художньо-естетичної активності і самостійності; врахування рівня розвитку в них художньо-естетичної культури; опосередкованості й віддаленості у часі результатів художньо-естетичного виховного впливу тощо.

Основними завданнями педагогів професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю щодо формування в майбутніх кваліфікованих робітників художньо-естетичної культури є: гармонізація їхньої особистості; формування в них системи художньо-естетичних

цінностей і розвиток художньо-естетичних потреб, забезпечення цілісності їхньої індивідуальної картини світу; наповнення гуманістичним і культурологічним змістом їхніх професійних знань; формування в них професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей; зростання рівня їхньої загальної і професійної культури; вироблення не споживацького, а активного творчого й естетичного ставлення до оточуючої дійсності, прагнення до створення прекрасного у своїй професійній діяльності, виконання її на високому естетичному рівні.

Теоретичними засадами дослідження проблеми формування художньо-естетичної культури в майбутніх кваліфікованих робітників є педагогічні ідеї щодо:

- визнання зумовленості рівня сформованості в них цієї культури загальним рівнем художньо-естетичної, духовно-моральної, суспільно-правової та ін. культури суспільства;
- усвідомлення залежності рівня розвитку їхньої художньо-естетичної культури від глибини осягнення ними метафорично-символічної образності мистецтва, набуття досвіду пізнання загальнолюдських, національних і професійних цінностей у мистецькій і професійно-художній діяльності;
- ґрунтування цього процесу на основі залучення учнівської молоді до діалогічної взаємодії з мистецтвом, яке виконує світоглядну, педагогічну, соціалізуючу, професіоналізуючу, компенсаторну, гедоністичну та інші функції;
- детермінованості механізмів розвитку художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників діалогічною природою мистецтва, сутністю художнього спілкування як діалогу: віртуального (з автором та героями мистецького твору), міжособистісного (з приводу мистецтва) та внутрішнього (процеси осмислення та інтеріоризації художніх вражень, вироблення естетичного ставлення до мистецтва, життя і професії);
- розуміння значення впливу мистецтва на розвиток художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників не у засвоєнні ними інформативного змісту художніх творів, а у відкритті для себе тих смислів і цінностей, що у ньому закладені, отриманні естетичної насолоди від сприймання цих творів;

- необхідності урахування суб'єктивності сприйняття учнями творів мистецтва й залежності його від їхнього художньо-естетичного досвіду й рівня їхньої професійно-художньої та мистецької освіти.

Методичними засадами дослідження означеної проблеми стали методичні ідеї щодо необхідності:

- методично доцільного відбору і структурування змісту мистецького компонента професійної підготовки майбутніх фахівців, інтеграції його з професійним з метою розв'язання дидактичних завдань конкретного навчального предмета, навчальної теми, конкретного заняття;

- визначення основних напрямів введення мистецтва до змісту професійної та професійно-художньої освіти (навчальна та позанавчальна культурно-мистецька діяльність, дослідницько-пошукова робота учнів тощо);

- розробки і впровадження до процесу професійної підготовки учнів професійних, професійно-художніх та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю предметно-інтегративної моделі навчання, яка передбачає поєднання предметного вивчення фахових мистецьких дисциплін з упровадженням інтегрованих професійно орієнтованих мистецьких курсів, у яких опанування різновидів мистецтва відбувається у взаємозв'язку з домінантними образотворчим та декоративно-ужитковим мистецтвами й має професійну спрямованість. За таких умов введення мистецтва носить супутній характер, узгоджується із профілем навчання й майбутньою спеціальністю учня, має прикладне значення і спрямовується не стільки на набуття ним знань у галузі мистецтва, скільки на розвиток в нього естетичної свідомості, практичних навичок упізнавання художніх творів різних видів мистецтва, розширення його художнього тезаурусу, розвиток естетичних смаків і потреб, формування професійно необхідних художньо-творчих умінь;

- конструювання у навчально-виховному процесі педагогічних ситуацій, які актуалізують потребу учнів у професійному самоствердженні й самовираженні себе засобами мистецтва;

– створення потужного художньо-естетичного середовища у навчальному закладі, яке продукує художньо-естетичне поле (або, за М. Лещенко, «естетичну парасолю») професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників і сприяє формуванню в них художньо-естетичної культури;

– залучення учнів до мистецтва, починаючи з актуальних і цікавих для них мистецьких творів й поступово розширюючи їхній художньо-естетичний досвід до усвідомленого сприйняття творів високого мистецтва і формування в них потреби у прекрасному.

Психолого-педагогічні механізми формування в майбутніх кваліфікованих робітників художньо-естетичної культури можна представити, за Л.Столовичем, у вигляді послідовного ланцюжка мистецьких актів: діалог митця зі світом – діалог автора із самим собою (автокомунікація) – діалог художнього твору із реципієнтом – діалог реципієнтів один з одним [19, 337]. Останньою ланкою у цьому ланцюжку, на нашу думку, має бути внутрішній діалог реципієнта із самим собою, в ході якого він оцінює, узагальнює й вербалізує своє враження від твору, виробляє власне ставлення до нього, його героїв та автора. Це дає можливість чітко уявити специфіку процесу становлення особистісних сенсів, що відбувається не лише раціональним шляхом, але й за активної участі суб'єктивних відчуттів і переживань. У процесі діалогічного (а точніше – полілогічного) художнього спілкування, що охоплює різні рівні емоційно-раціонального пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей індивідуального ставлення до твору та його інтерпретації, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають, на думку О.Рудницької, межі між образним змістом твору і внутрішнім «Я» особистості, виникають нові орієнтири у вирішенні нею життєвих проблем, що вчений вважає винятково важливими умовами досягнення ефективності художньо-естетичного розвитку людини [18, 60].

Розв'язання проблеми формування художньо-естетичної культури учнівської молоді на практичному рівні вимагає від освітян розробки і впровадження естетично орієнтованих педагогічних технологій до навчально-виховного процесу професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів, де здійснюється професійна підготовка майбутніх кваліфікованих робітників.

Особливості діяльності цих закладів зумовлюються естетичною спрямованістю змісту, форм і методів навчання, виховання й професійної підготовки у них учнівської молоді, посиленою увагою до формування в неї художньо-естетичної культури.

Художньо-естетична культура, як відомо, є складовою загальної культури особистості.

Вона являє собою складне особистісне утворення, що інтегрує художні та естетичні якості, стійкі ознаки і риси художньо-естетичної свідомості та діяльності людини й характеризує ступінь її інкультурації, тобто входження до художньо-естетичної культури суспільства й здатність виступати носієм, транслятором і творцем цієї культури. Це відображено у діалектичному зв'язку людини в культурі й культури в людині.

Художньо-естетична культура майбутнього кваліфікованого робітника є складовою його загальної культури як особливої форми організації його життєдіяльності. Це – інтегрована особистісна якість, що складається з естетичного і художнього компонентів.

Розглядаючи їх взаємозв'язок і взаємозалежність з позицій особистісно-діяльнісного підходу, звернемо увагу на їх взаємозумовленість, яка виявляється у тому, що естетичні якості формуються і реалізуються у процесі художньої (а ширше – мистецької) діяльності, а міра досконалості цієї діяльності, у свою чергу, свідчить про рівень сформованості художніх та естетичних якостей виконавця.

У формуванні художньо-естетичної культури визначальну роль відіграє мистецтво, яке виступає основою вироблення в особистості художніх умінь та здатності творити за законами краси, розуміти й тонко відчувати її. Адже мистецтво само є втіленням краси (якщо воно відповідає критеріям справжнього, високого мистецтва). А краса виступає могутньою силою формування людської особистості, оскільки вона приваблює людину до всього, у чому б вона ні виявлялася.

Велика сила впливу краси на формування особистості обґрунтована у філософії серця Д.Туптала, Г.Сковороди, М. Гоголя, П.Юркевича, які вбачали в ній не лише чинник формування художньо-естетичної культури людини, а передусім,

засіб піднесення її духу, перетворення її на високошляхетного естетичного і морального художника. П.Юркевич наголошував, що людина стає краще, коли споглядає краще, в усіх проявах краси.

Ідеї П. Юркевича були творчо розвинені на початку ХХ століття І.Фолькельтом, Р.Штайнером та іншими прогресивними зарубіжними й вітчизняними педагогами, які активно закликали до використання педагогічного потенціалу мистецтва у навчально-виховному процесі різних закладів освіти, вбачаючи у ньому ефективний засіб протидії все зростаючій її інтелектуалізації. Упровадження мистецтва до змісту та організаційних форм навчання і виховання учнів забезпечує, на думку Р.Штайнера, такі умови для формування їхньої особистості, за яких інтелектуальне послідовно виробляється з художнього, завдяки чому зберігається цілісність і життєва сила молоді людини, актуалізується її особистісний і творчий потенціали, формується її художньо-естетична культура.

Оскільки ця культура виявляється у процесі ціннісних виборів, сприйняття мистецтва й мистецької діяльності особистості, то основними компонентами її структури, на нашу думку, є: емоційно-ціннісний (художньо-естетична свідомість та художньо-естетична аксіосфера особистості); емоційно-почуттєвий (естетичні почуття, емоційна чутливість, емпатія та здатність милуватися красою); емоційно-пізнавальний (художньо-естетичний досвід, художньо-естетичний тезаурус); діяльнісний (краса та артистизм професійної дії, естетика праці, естетика середовища).

Тому критеріями педагогічної діагностики рівнів сформованості художньо-естетичної культури в учнів професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю обрано: ціннісні орієнтації, художньо-естетичне сприймання, художньо-естетичний досвід, естетичне ставлення, художньо-естетичну активність та художню творчість. Ці складові утворюють своєрідний континуум властивостей і якостей майбутнього кваліфікованого робітника, за допомогою яких він включається у соціокультурне та професійне середовище і набуває здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності [4; 7; 8]. Залежно від якісного

співвідношення й гармонійності цих компонентів у структурі художньо-естетичної культури учнівської молоді визначаються відповідні рівні її сформованості.

Так, якщо в майбутнього кваліфікованого робітника на достатньо високому рівні розвинені й естетичні, й художні якості, які, поєднуючись, взаємодоповнюють одна одну, то можна говорити про високий (або, мистецький) рівень його художньо-естетичної культури. Цей рівень характеризується почуттям задоволення учня від процесу та результатів художньо-естетичної діяльності, що, у свою чергу, зумовлює в нього прагнення привнести оригінальне, естетичне начало у свою професійну діяльність, здійснювати її за законами краси.

Якщо художні якості розвинені в учня на високому рівні, а естетичні на низькому – то рівень його художньо-естетичної культури не можна вважати достатнім, оскільки результати його професійно-художньої діяльності виявляються псевдохудожніми, антиестетичними, навіть при добротній якості й високому рівні художньої виконавської техніки. Такі твори по суті є кітчем. Тому і рівень художньо-естетичної культури їх виконавця можна назвати кітчевим. Він характеризується відходом від естетичних норм і цінностей, порушенням міри й гармонії у співвідношенні елементів створеного виконавцем художнього твору, без чого неможливо досягти його істинної краси як безпомилкового критерію його естетичності.

Якщо ж, навпаки, естетичні якості розвинені в майбутнього кваліфікованого робітника на високому рівні, а художні – на недостатньому, то він не зможе зреалізувати у своїй художньо-естетичній діяльності власного авторського творчого задуму, оскільки йому не вистачить для цього художнього потенціалу: теоретичного і практичного художнього досвіду, художніх умінь і навичок тощо. Тому рівень художньо-естетичної культури такого учня можна назвати дилетантським. Він характеризується художньою недосконалістю й низькою мистецькою цінністю.

Сутнісними ознаками художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника можна, на нашу думку, вважати такі:

- вона формується на засадах діалогу культур (між художньо-естетичною та професійною культурами; між особистісною культурою учня і мистецьким твором

як явищем художньої культури: його автором, героями; внутрішній діалог учня із самим собою тощо);

- пов’язується, передусім, з декоративно-ужитковим та образотворчим мистецтвами;

- залежить від індивідуального художньо-естетичного досвіду та художньо-естетичної активності особистості;

- зумовлює її власну емоційно-оцінну діяльність під час сприйняття творів мистецтва, у ході якої реципієнт, з одного боку, ідентифікує себе з героями та автором твору, емпатійно переживає їхні стани, а з іншого – здійснює їх оцінку та оцінює себе самого;

- детермінує розвиток усіх сфер особистості учня й гармонізує її. Ця здатність знайшла історичне відображення в ідеях калокагатії й всебічно та гармонійно розвиненої особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість.

7.2. Пропедевтика формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника

Особливості художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника виявляються у детермінованості її змісту професією, яку він опановує у стінах професійного навчального закладу і яка вимагає від нього певного рівня сформованості художньо-естетичних якостей і здібностей. Це зумовлює необхідність посилення уваги до формування в учнів професійно значущих художньо-естетичних якостей, здібностей та умінь: естетичних смаків, потреб, інтересів, ідеалів, відчуття форми, образної уяви тощо.

Ці вимоги відображені в освітньо-кваліфікаційних характеристиках випускників різних типів професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю.

Найбільш високі вимоги щодо розвитку художньо-естетичної культури висуваються у цих нормативних документах до учнів професійно-художніх (професії «Художник-оформлювач», «Майстер народного мистецтва і художніх

промислів», «Різьбяр по дереву», «Виробник художніх виробів з кераміки» тощо) та професійних навчальних закладів сфери послуг, що готують фахівців з професій: «Перукар», «Закрійник», «Кондитер», «Кухар» та ін. Це зумовлено тим, що у цих професіях художньо-естетична культура працівника, фактично, ототожнюється з професійною.

Визначальною особливістю професійно-художньої освіти є органічне поєднання в ній ремесла й мистецького начала. Тому одночасно з оволодінням учнями професійно-художніх навчальних закладів фаховими вміннями й навичками вони здобувають і професійні знання з образотворчого та декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну тощо. Але вузька спеціалізація їхньої професійної підготовки, що відбувається поза загальномистецьким і загальнокультурним контекстом, не завжди є достатньою для забезпечення належного рівня сформованості їхньої художньо-естетичної культури, яка характеризується високою естетикою праці майбутніх фахівців, що унеможлиблює виготовлення ними китчу, продукції низької художньої якості.

Для кваліфікованих робітників з інших професій рівень художньо-естетичної культури не вважається настільки ж важливою професійною якістю й не відображається у кваліфікаційних характеристиках випускників.

Як засвідчили результати педагогічної діагностики сучасного стану формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників у вітчизняних професійних, професійно-художніх та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладах художньо-естетичного профілю, цей процес характеризується наявністю низки суперечностей, зумовлених проблемами навчально-методичного, матеріально-технічного, фінансового та кадрового забезпечення діяльності цих закладів, низьким соціальним престижем і соціальною захищеністю їх викладачів, керівників та організаторів культурно-мистецької діяльності.

Серед найбільш вагомих суперечностей слід назвати, передусім, суперечність між тенденцією до оновлення змісту вітчизняної професійної освіти на засадах гуманізації, гуманітаризації та забезпечення її культуровідповідності – й

скороченням годин на викладання або ж узагалі – вилучення з навчального плану суспільно-гуманітарних дисциплін, зокрема, естетики, етнографії та ін.

Щоправда, у ряді професійних навчальних закладів викладаються професійно орієнтовані образотворчі дисципліни («Малювання та ліплення» (88 год.) – для професії «Кондитер»; «Креслення та спец малювання» (50 год.) – для професії «Закрійник»; «Малюнок та основи композиції» (27 год.) і «Нарисна геометрія та комп'ютерна графіка» (35 год.) – для професії «Перукар»), вводяться елементи образотворчого мистецтва до спеціальних дисциплін («Конструювання одягу» (88 год.), «Моделювання та художнє оформлення одягу» (35 год.), «Історія костюма» (37 год.) – для професії «Кравець»), викладаються спецкурси за вибором («Естетика виробництва» (45 год.) – для професій «Кондитер», «Кухар») тощо. Втім, викладання цих навчальних дисциплін виконує суто професіоналізуючу функцію і не впливає суттєво на загальний стан формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників.

Невідповідність цього стану соціальному запиту суспільства щодо художньо-естетичного розвитку фахівців залежить також від цілої низки інших суперечностей, а саме:

- між вимогами державних нормативних освітніх документів щодо розвитку художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників – і відсутністю відповідних заходів на місцях в означених навчальних закладах, діяльність яких, як і раніше, спрямовується лише на надання учням професії і не сприяє розвитку їхньої художньо-естетичної культури;

- між потребою виробництва у формуванні в майбутніх кваліфікованих робітників художньо-естетичної культури – й відсутністю бюджетного фінансування позанавчальної культурно-мистецької діяльності у професійних навчальних закладах, незадовільністю їх матеріально-технічної бази та кадрового забезпечення, закриттям в училищах мистецьких гуртків;

- між рівнем вимог різних професій до художньо-естетичного розвитку кваліфікованого робітника – та його відповідністю цим вимогам;

– між необхідністю постійного оновлення професійно необхідних мистецьких знань – і несформованістю у випусників професійних, професійно-художніх і спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів потреби в самоосвіті у галузі мистецтва;

– між орієнтацією художньо-естетичного виховання на високі мистецькі цінності – і пропагандою у засобах масової інформації, сучасній маскультурі антихудожніх, квазі-мистецьких явищ;

– між об'єктивним змістом художнього твору – і суб'єктивною інтерпретацією його реципієнтом;

– між наявністю яскравої та багатогранної палітри художньо-культурних явищ – й неспроможністю учнівської молоді орієнтуватися у них;

– між високою художньою цінністю і глибоким художнім змістом мистецького твору – й низькою культурою художньо-естетичного сприймання учнів професійних і середніх загальноосвітніх навчальних закладів різних типів тощо.

Незважаючи на посильне сприяння Науково-методичного Центру професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України розвитку художньо-естетичної культури особистості у системі професійної освіти шляхом друкування підручників з мистецьких дисциплін (або таких, що можуть використовуватися при викладанні цих дисциплін у ПТНЗ та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладах художньо-естетичного профілю), започаткування низки навчальних проектів і конкурсів (зокрема, Всеукраїнський конкурс фахової майстерності серед учнів ПТНЗ із професії «Художник розмалювання по дереву», конкурс «Краса врятує світ» (м. Черкаси) та ін., відповідно до Наказу МОН від 27.01. 2005 р. «Про організацію Всеукраїнських конкурсів фахової майстерності серед учнів професійно-технічних навчальних закладів»), у ході дослідження виявлено, що розвиток художньо-естетичної культури учнів ПТНЗ нехудожнього профілю сьогодні, фактично, відсувається на задній план в організації їхньої професійної підготовки й відбувається лише за рахунок власних коштів професійних навчальних закладів.

Оскільки держава не виділяє бюджетних коштів на фінансування позанавчальної діяльності у професійних закладах освіти, то на місцях усе залежить від керівництва та фінансових можливостей цих закладів щодо організації художньо-естетичного виховання та позанавчальної гурткової роботи. Тому рівень залученості учнів ПТНЗ до позанавчальної художньо-естетичної діяльності коливається у них від понад 50% в одних закладах – до менш ніж 10% в інших.

Форми позанавчальної художньо-естетичної діяльності у ПТНЗ варіюються від традиційних, у яких переважають професійно орієнтовані образотворчі мистецтва, до таких самобутніх і оригінальних, як ансамбль барабанщиць Міжрегіонального вищого професійного училища зв'язку (м. Київ), Мала академія мистецтв Чернівецького ВХПУ № 5, Театр екологічної моди та конкурс «Запрошуємо до творчості» у КВПУ технологій та дизайну одягу м. Києва тощо.

Окрім широкого охоплення учнів художньо-естетичною діяльністю у різноманітних гуртках, у цих професійних навчальних закладах значна увага приділяється створенню естетичного середовища професійної підготовки: прикрашанню фойє постійно обновлюваними виставками кращих учнівських робіт, організації училищних музеїв та ін. Це має не лише художньо-естетичне, а й професійне значення, оскільки стимулює професійне самовдосконалення учнів.

Узагальнення результатів опитування педагогічних працівників ПТНЗ дозволяє стверджувати, що утруднення, які виникають у них в організації позанавчальної культурно-мистецької діяльності та художньо-естетичного виховання учнівської молоді, викликані відсутністю державного фінансування, кваліфікованих кадрів та мотивації до цієї діяльності; низьким матеріально-технічним забезпеченням, неналагодженістю централізованого інформування про мистецькі заходи та виставки в різних регіонах України. За таких умов усе вирішують лише особисті контакти та зв'язки керівника професійного навчального закладу. Отже, процес формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників є, на нашу думку, якісно нерівномірним і залежним від ініціативи адміністрації навчального закладу, а також від його матеріально-технічної бази й кадрового потенціалу.

Закономірним у зв'язку з цим вважаємо те, що випускники професійних, професійно-художніх та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів не завжди відповідають вимогам професії до рівня художньо-естетичної культури фахівця. Але ж професійна діяльність цілого ряду з них є органічно включеною в естетичний контекст і тому вимагає від них високого рівня сформованості естетичних якостей і художніх здібностей.

Так, низький рівень художньо-естетичної компетенції працівників сфери послуг спричиняє значні труднощі в їхній роботі, призводить навіть до втрати клієнтури, незважаючи на високий професіоналізм діяльності обслуговуючого персоналу. І навпаки, вдало підібраний музичний супровід, зі смаком оформлений інтер'єр, висока культура спілкування працівників сприяють створенню позитивного іміджу закладу й заохочують потенційних клієнтів до його відвідування. Отже, і керівникам професійної освіти, й педагогам сучасних професійних, професійно-художніх та спеціалізованих загальноосвітніх навчальних закладів естетичного профілю, на нашу думку, настав час подумати про те, що нерозумно нехтувати такими важливими й економічно вигідними чинниками підвищення продуктивності праці у сфері виробництва та обслуговування.

Оскільки ефективність процесу формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників значною мірою залежить від умов, у яких він здійснюється, то виникає необхідність їх виявлення та здійснення наукової характеристики.

У довідковій педагогічній літературі умови визначаються як: середовище, в якому виникає, існує й розвивається певне явище чи процес; сукупність чинників, що впливають на що-небудь, створюють середовище, в якому щось відбувається; безпосередньо існуючі чинники, які мають вплив на процес досягнення певних цілей [1] і посилюють чи послаблюють результати діяльності [2]; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь [3, 1295].

Завдяки наявності відповідних умов властивості предмета переходять з можливостей у реальність [21, 489].

У педагогіці умови визначаються як обставини, що сприяють чи перешкоджають прояву педагогічних закономірностей у педагогічній діяльності. Вони відображають діалектику потенційного й актуального у навчально-виховному процесі і забезпечують реальну можливість управління ним через організацію позитивних і нейтралізацію негативних зовнішніх і внутрішніх педагогічних обставин та чинників.

Таким чином, ефективність функціонування навчальних закладів усіх типів і рівнів акредитації завжди залежить від умов їх існування: природно-географічних, суспільно-політичних, національно-культурних, навчально-матеріальних, морально-психологічних, психолого-педагогічних, організаційних, гігієнічних, естетичних тощо.

7.3. Організаційно-педагогічні умови створення освітнього середовища формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника

Доводячи, що усіяка освіта за своєю сутністю є створенням умов для розвитку особистості [9, 106], Г.Коджаспірова спирається на наукове положення теорії Б. Ананьєва, згідно з якою специфічною особливістю, визначеною генетичними механізмами програми індивідуального розвитку людини, на відміну від тварин, є його цілісність та залежність його кінцевих результатів від умов, у яких він відбувається, та від інформації, отриманої мозком людини в ході індивідуального розвитку [там же].

У якості головних з цих умов дослідниця виокремлює: роль педагога, колективу, середовища; саморозвиток особистості; свободу, що визначає можливість і здатність людини мислити, діяти, робити вчинки, виходячи з внутрішніх потреб, інтересів та цілей [9, 284]; прийняття педагогом вихованців, вихованцями – педагога, кожним з них – самого себе як вихідну умову особистісного зростання, оскільки лише людина, яка поважає себе, достатньо впевнена у своїх силах, є відкритою для саморозкриття й саморозвитку.

Г.Костюк відносить до педагогічних умов організації навчально-виховного процесу: зміст навчального предмета; методи й прийоми навчання; психологічні особливості осіб, які навчаються [10, 71].

Оскільки, за ствердженням українських вчених-культурологів О.Погорілого та М.Собуцького, природа є матеріалом для культури як здатності людини специфічно означувати навколишній світ як власне середовище існування та поле діяльності, то при визначенні умов формування художньо-естетичної культури учнівської молоді слід враховувати зумовленість цього процесу внутрішніми, природними, психологічними чинниками та зовнішніми, соціальними, педагогічними чинниками.

Зважаючи на це, вважаємо за необхідне визначити психолого-педагогічні умови формування художньо-естетичної культури учнівської молоді у професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладах художньо-естетичного профілю. Серед них найбільш важливими, на нашу думку, є:

- врахування наявного в учнів рівня художнього і естетичного розвитку, педагогічна діагностика співвідношення цих рівнів;
- виявлення художньо-естетичних потреб, інтересів, смаків, цінностей, досвіду учнів тощо й поступове розширення його у процесі художньо-естетичної діяльності, відштовхуючись від актуального для них і спрямовуючись до художньо-естетичного ідеалу;
- перетворення учнів на суб'єктів саморозвитку власної художньо-естетичної культури, які усвідомлюють її особистісну цінність для себе, а педагогів – на фасилітаторів цього процесу, що здійснюють його на засадах педагогічної естетики та етики, педагогічної підтримки своїх вихованців;
- впровадження до педагогічного процесу професійних та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю естетично орієнтованих технологій навчання, виховання і професійної підготовки учнів;
- естетизації та романтизації навчально-виховного процесу, що дозволить формувати художньо-естетичну культуру учнівської молоді засобами впливу мистецтва на їхні емоції й почуття;

– створення у навчальних закладах потужного естетико-розвивального середовища.

Аналізуючи педагогічні умови формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників, визначаємо як головну з них розробку й впровадження до навчально-виховного процесу естетично орієнтованої технології розвитку цієї інтегративної якості на основі оволодіння учнями мистецтвом. Ця технологія спрямована на опочуттєвлення процесу опанування майбутніми кваліфікованими робітниками своєю професією, засвоєння необхідної для цього навчальної інформації, вироблення професійних умінь і навичок; формування в них художньо-естетичного досвіду, естетичних цінностей, художньо-естетичної спрямованості тощо.

Оскільки визначальною складовою у цьому алгоритмі є зміст технології, то важлива увага має приділятися його відбору і структуруванню. При цьому критеріями відбору змісту мистецьких творів для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників визначено: художньо-естетичну цінність мистецьких творів, їх доступність для сприймання, зв'язок зі змістом професійної підготовки; можливості щодо підвищення пізнавального інтересу та художньо-естетичної активності учнів, стимулювання виникнення в них бажання до самостійного ознайомлення з мистецькими творами та використання їх у навчанні та майбутній професійній діяльності.

Введення мистецтва до програм професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників вимагає від педагога тонкого відчуття міри, оскільки, якщо порушити зв'язок із професією, зловжити кількістю наповнення мистецьким компонентом змісту навчальної дисципліни, то можна досягти зворотного ефекту й відбити в учнів бажання до художньо-естетичної діяльності.

Наступною педагогічною умовою формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників є створення у професійному чи спеціалізованому середньому загальноосвітньому навчальному закладі художньо-естетичного профілю естетико-розвивального середовища.

Необхідність забезпечення його у будь-якому навчальному закладі зумовлюється тим, що «... багато залежить від загального порядку у закладі, ... духу закладу, але цей дух живе не у стінах, не в папері, а в характері більшості вихователів і звідти вже переходить у характер вихованців» [20, 189].

Естетико-розвивальне середовище передбачає організацію й педагогічний контроль просторово-предметних, міжособистісних, соціокультурних і художньо-естетичних впливів на суб'єктів педагогічного процесу, що детермінують зміст та організацію їхньої педагогічної взаємодії, створюють атмосферу співтворчості викладача і учнів, яка забезпечує можливості для розвитку їхньої художньо-естетичної активності, вдосконалення їхніх художньо-естетичних і художньо-творчих здібностей, творчої самореалізації у ході залучення до різних видів і форм художньо-естетичної діяльності [15, 69].

Компонентами естетико-розвивального середовища є: 1) естетизоване навчальне середовище (краса педагогічної дії – високий рівень педагогічної майстерності викладачів, 2) естетизоване комунікативне середовище (краса стосунків – панування емоційно-піднесеного, мажорного тону в учнівському та педагогічному колективі, комфортного морально-психологічного клімату, творчої атмосфери радості й захопленого оволодіння майбутньою робітничою професією); 3) естетизоване матеріальне середовище (естетичний дизайн інтер'єру, оригінальне й неповторне оформлення навчальних аудиторій; змінні виставки учнівських робіт у холі; використання музичних дзвоників; ландшафтний дизайн подвір'я й прилеглої території навчального закладу тощо; чистота у навчальному закладі й на подвір'ї); 4) гармонійна організаційна структура (чіткий розподіл функцій і повноважень; естетизація процесу учнівського самоврядування через гармонізацію структури учнівського парламенту тощо); 5) культурне середовище навчального закладу (сукупність матеріально-технічних, знаково-символічних, інформаційних умов, що впливають на художньо-естетичний розвиток і саморозвиток учнів та викладачів у просторі освітнього закладу) [11].

Естетична й розвивальна якість соціального й просторово-предметного оточення, що утворює естетико-розвивальне середовище, позитивно впливає на

формування в учнів художньо-естетичної культури та їхнє професійне становлення, сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу.

Серед основних напрямів створення естетико-розвивального середовища у навчальному закладі Л.Хомич називає: впровадження інтегрованих навчальних курсів, доповнення змісту кожної навчальної дисципліни естетичним компонентом, що сприяє посиленню її естетичного поля; розробку і проведення тематичних занять-блоків з інтегруванням мистецтвознавчих і загальноосвітніх дисциплін навколо спільних для них понять, використання мистецтва як базової основи загальної і професійної освіти [22, 298].

Вплив педагогічних умов формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників опосередковується внутрішніми, психологічними умовами здійснення цього процесу.

І тут багато залежить від мотивації й готовності адміністрації, педагогічного та учнівського колективів до організації професійно зорієнтованої художньо-естетичної й художньо-творчої діяльності у навчальному закладі, оскільки без усвідомлення усіма суб'єктами навчально-виховного процесу переваг такої форми її здійснення, без спрямованості на її проведення унеможлиблюється досягнення скільки-небудь значущих результатів у розвитку художньо-естетичних якостей і здібностей учнів. Адже формально виконувана діяльність, як відомо, має дуже низький коефіцієнт результативності.

Узагальнення наукових підходів сучасних вітчизняних та зарубіжних вчених до визначення психологічних умов організації навчально-виховного процесу [5; 9, 27; 12, 218; 13, 160; 14, 110-111; 16, 280; 17] дозволило нам дійти висновку, що формування художньо-естетичної культури в учнів відбувається ефективно лише тоді, коли не тільки викладач виступає суб'єктом цього процесу, але й сам учень, відчувши недостатність і недосконалість своєї художньо-естетичної культури, стане відповідальним і зацікавленим суб'єктом її саморозвитку і сам схоче залучитись до художньо-естетичної діяльності з метою художньо-естетичного самовдосконалення. Викладачеві ж при цьому відводиться функція надання педагогічної підтримки,

управління процесом культурного розвитку кожного учня, оволодіння ним художньо-естетичною культурою.

Особистісної значущості надає цьому процесу мистецтво, яке орієнтує учнів на ідеал людини, втілений у художньому творі й викликає в них бажання стати таким самому. Отже, воно забезпечує внутрішні умови (установки, потреби) для розвитку «самості», саморозвитку художньо-естетичної культури через механізми самопізнання, рефлексії, цілепокладання, діяльності щодо художньо-естетичного самовдосконалення, самовиховання.

При визначенні психологічних умов формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників ми виходили також з необхідності врахування та розвитку в них художньо-естетичного сприймання й здатності до художньо-творчої діяльності, оскільки без належної їх сформованості мистецтво не зможе ефективно зреалізувати свого педагогічного впливу, а тому виявиться педагогічно недієвим. Введення ж його до змісту професійної підготовки учнівської молоді на основі принципу єдності свідомості й діяльності дозволить, на нашу думку, через залучення їх до професійно орієнтованої художньо-естетичної й художньо-творчої діяльності сформувати в них ціннісну, естетичну свідомість та найважливіші складові їхньої художньо-естетичної культури, котрі, у свою чергу, спрямовуватимуть і регулюватимуть їхню майбутню професійну діяльність, надаючи їй естетичного змісту й підносячи її до найвищого – мистецького рівня.

Провідною умовою формування в учнів здатності до художньо-естетичного сприймання та проникнення до образного змісту художнього твору вважаємо використання різних видів взаємодії мистецтв: від комплексу – інтеграції – до синтезу.

Перший передбачає рухливе поєднання візуального й аудіального рядів, між якими не встановлено стійких зв'язків, при розробці ілюстративного матеріалу та наочності до занять; другий – проведення навчальних занять із застосуванням стійкої єдності самостійних різновидів мистецтва, що утворюється на основі встановлення між ними міцних зв'язків і передбачає можливість їх диференціації;

третій – застосування синтетичних видів мистецтва у процесі опанування навчальних дисциплін (передусім, кіно, театру).

Унікальність педагогічних умов формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечуваних мистецтвом, полягає, на нашу думку, в тому, що воно сприятливо впливає на цей процес, і надаючи свободу їхній художньо-творчій діяльності, й, навпаки, обмежуючи її. Адже правила, за висловом І. Стравінського, лише більше загострюють фантазію художника. Тому, залучаючись до виконання творчих завдань на матеріалі одного й того ж самого мистецького твору, жанру, стилю, учні все одно мають необмежені можливості для прояву свого бачення, власних здібностей, творчої волі, рівня сформованості художньо-естетичної культури тощо.

Інша особливість психологічних умов, створюваних мистецтвом для формування художньо-естетичної культури учнів професійних, професійно-художніх і спеціалізованих середніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю полягає в тому, що воно сприяє ефективності цього процесу і в індивідуальній, і в груповій, і в колективній формах творчої діяльності. Адже за будь-яких умов, взаємодія особистості з мистецтвом є «інтимною» (О.Рудницька), діалогічною (М.Бахтін) й залежить від рівня її художньо-естетичної готовності до неї (кожен бере від твору мистецтва лише те, до чого він «доріс»). Залучення ж особистості до колективної художньо-творчої діяльності є, на думку О.Гройсмана, найкращим шляхом розвитку її самостійності, суб'єктності [6, 89-90]. А оскільки в цій діяльності кожен учень може обрати для себе ту форму участі в ній, до якої він найбільш схильний, здібний і готовий, то вона створює ситуацію успіху й приносить йому відчуття естетичного задоволення, що сприятливо позначається на формуванні в нього художньо-естетичної культури.

Наступною умовою забезпечення ефективності цього процесу виступає його орієнтація на зону найближчого розвитку художньо-естетичної культури учнів, тобто відстань між рівнем актуального й потенційного у ній, що забезпечує динаміку процесу формування цієї інтегрованої професійно важливої особистісної

якості. Спостерігати цю динаміку можна за результатами виконання учнями художньо-творчих завдань на матеріалі мистецтва.

Важливою умовою забезпечення ефективності використання мистецтва у процесі формування художньо-естетичної культури учнів професійних, професійно-художніх і спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю є також професійне спрямування його вивчення, встановлення безпосереднього зв'язку з майбутньою професією. Це досягається завдяки реалізації внутрішньо-, між- та метапредметних зв'язків у викладанні спеціальних, суспільно-гуманітарних і природничо-математичних дисциплін, налагодженню зв'язків між навчальною, виробничою, позанавчальною та самостійною діяльністю учнів, а також між загальною й професійною підготовкою, що виявляється у її міждисциплінарності, фундаментальності, наступності, ступеневості та неперервності.

7.4. Методика формування художньо-естетичної культури майбутнього кваліфікованого робітника в умовах профільного навчання

Охарактеризовані вище психолого-педагогічні умови були експериментально перевірені нами в ході дослідно-експериментальної роботи з професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за професією «Виробник художніх виробів з кераміки» на базі Комунального закладу «Малобілозерська естетична гімназія-інтернат «Дивосвіт»» Запорізької обласної Ради.

Учасниками експерименту стали учні й викладачі цього навчального закладу. Визначальною особливістю діяльності гімназії «Дивосвіт» є те, що вона надає учням загальну середню та професійну освіту з художнім спрямуванням. До гімназійного компонента навчального плану (старша школа) введено спеціальні дисципліни, що забезпечують професійну підготовку учнів за робітничою професією «Виробник художніх виробів з кераміки» з наданням 4-5-розрядів, зокрема: технологію художньої кераміки, матеріалознавство, виробниче навчання.

Метою започаткування в гімназії професійного навчання є не лише оволодіння учнями професією кераміста, а й відродження художньо-стильових

традицій малобілозерського керамічного виробництва та створення на його основі інноваційної технології формування художньо-естетичної культури та духовно-творчого розвитку учнівської молоді, конкурентоспроможної на сучасному ринку праці.

Оскільки головною педагогічною умовою формування в учнів художньо-естетичної культури було визначено розробку й впровадження до навчально-виховного процесу гімназії естетично орієнтованої технології розвитку цієї інтегративної якості на основі оволодіння ними мистецтвом художньої кераміки, то у ході експериментальної роботи було спроектовано зміст цієї технології. Він передбачав:

- інтеграцію базових навчальних дисциплін з художньо-естетичними дисциплінами (зокрема, інтегроване вивчення образотворчого мистецтва з іншими навчальними дисциплінами (5-11 класи), проведення інтегрованих уроків із загальноосвітніх та професійно орієнтованих мистецьких дисциплін);

- впровадження цифрових, мультимедійних технологій і програм, підготовку їх методичного забезпечення;

- розробку методичних рекомендацій щодо створення об'ємного об'єкта засобами комп'ютерної програми BLENDER;

- затвердження Положення й започаткування педагогічних та художньо-творчих проєктів, зокрема, фестивалю дитячої творчості «Малобілозерські самоцвіти», Міжнародного пленеру «Дивосвіт», міжнародних, всеукраїнських мистецьких молодіжних діалогів, проєктів, обмінів, фестивалів, зльотів, конкурсів інтелектуального та художньо-естетичного спрямування тощо.

Реалізація цих заходів відбувалася з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на процес формування в учнів художньо-естетичної культури, посилюючи або послаблюючи його результативність й забезпечують можливість ефективного управління ним.

Етапами формування художньо-естетичної культури в учнів гімназії «Дивосвіт» було визначено:

- розробку критеріїв сформованості в них художньо-естетичної культури та педагогічну діагностику її рівнів;
- поглиблене профільне вивчення учнями предметів художньо-естетичного циклу;
- усвідомлення суб'єктами навчально-виховного процесу сутності формування в них художньо-естетичної культури як однієї з найважливіших складових їхнього професійного навчання;
- залучення вихованців у позаурочний час до опанування здобутків національної й світової культури;
- організація у навчальному закладі культурно-мистецьких та художньо-естетичних студій.

До змісту педагогічного процесу гімназії було введено проектувально-моніторингові технології, які застосовувалися на педагогічному і управлінському рівнях. Вони передбачали розробку і відстеження ефективності впровадження учителями індивідуальних навчально-методичних проектів та авторських програм інтегрованого вивчення базових навчальних дисциплін з предметами художньо-професійного спрямування.

Головне завдання інтегративних програм полягало у розширенні навчальних можливостей учнів та формуванні в них художньо-естетичної культури шляхом фасилітування естетичних емоцій і почуттів у процесі їх спілкування з образотворчим мистецтвом.

Оскільки професійно-художня спеціалізація навчального закладу потребувала поглибленого вивчення образотворчих дисциплін вже з 5-го класу, то з цією метою було розроблено модернізовані програми викладання декоративно-ужиткового мистецтва, ліплення, рисунку, живопису, композиції (табл. 7.1).

Таблиця 7.1

**Програма з декоративно-ужиткового мистецтва
(календарно-тематичне планування, 8 клас)**

Назва тем	Теорія	Практика
1. Вступ. Народне мистецтво та його різновиди.	1	—
2. Роль прикладного мистецтва в житті народу.	1	—

3. Види декоративно-ужиткового мистецтва:	1	—
3.1. Паперова пластика.	2	2
3.2. Виготовлення штучних квітів.	2	2
3.3. Витинанка.	1	2
3.4. Аплікація.	2	2
3.5. Народна іграшка.	2	3
3.6. Художня вишивка.	1	3
3.7. Ізонитка.	1	3
4. Творчі виставки. Залікові роботи.	—	6

Зміст програми з декоративно-ужиткового мистецтва охоплював такі теми:

Вступ. Народне мистецтво та його різновиди (поетичний фольклор, музика, театр, танець, образотворче мистецтво).

Роль прикладного мистецтва в житті народу (монументально-декоративне мистецтво, декоративно-ужиткове та оформлювальне мистецтва).

Види декоративно-ужиткового мистецтва (кераміка, килимарство, вишивка, витинанка, паперопластика, писанкарство та ін.).

Знайомство з паперовою пластикою, рельєфні вироби з паперу, оригамі; техніка виконання, розробка тематики робіт, практичне виконання робіт.

Штучні квіти, матеріали та обладнання для їх виготовлення, прийоми роботи, викройки квітів, засоби їх виготовлення; бесіда про екологію довкілля та збереження квітів.

Історія виникнення та розвитку витинанки, її види; технологія виготовлення, розробка тематики творчих робіт, їх практичне виконання.

Загальне поняття про аплікацію, види аплікації, аплікації з паперу, тканини, соломи, листя; види природних матеріалів, підготовка їх до роботи, розробка сюжетів, практичне виготовлення аплікації.

Види народної іграшки України, м'яка іграшка, виготовлення об'ємної та плоскої іграшки (на вибір); технологія виготовлення, матеріали, розробка зразків, виготовлення ляльок для лялькового театру.

Загальні відомості про художню вишивку; вишивка рушників, вишивка в одязі, в інтер'єрі, в театральних костюмах.

Ізонитка, історія виникнення та основні прийоми роботи; розробка тематики, практичне виконання робіт.

У старшій школі до гімназійного компоненту навчального плану введено спеціальні дисципліни, які утворюють цикл профільних предметів (табл. 7.2).

Таблиця 7.2

**План професійного навчання
за спеціальністю «Виробник художніх виробів з кераміки»**

Цикл профільних предметів		10 клас	11 клас
1.	Рисунок	1,5	1,5
2.	Живопис	1,25	1
3.	Виробниче навчання	5	5
4.	Дизайн художніх виробів із кераміки	0,25	0,5
5.	Технологія художніх виробів із кераміки	1	1
6.	Виробнича практика	2,25	3,5
7.	Основи галузей економіки і підприємництва	0,5	-
8.	Правила дорожнього руху	0,25	-
9.	Пластична анатомія і ліплення	1	1,25
10.	Охорона праці	-	0,5
11.	Креслення і перспектива	0,5	0,25
12.	Основи правових знань	0,5	-
13.	Матеріалознавство	0,5	-
14.	Історія кераміки	0,5	-
15.	Технологія пошуку роботи	-	0,5

На уроках технології художньої кераміки та матеріалознавства учні вивчають схеми приготування керамічних мас, способи формування виробів з глини, їх глазурування, декорування, вчать робити порівняльні характеристики матеріалів, ознайомлюються з видами фарб та полив, правилами їх використання. З метою підвищення ефективності навчально-виробничого процесу та активізації пізнавального інтересу учнів викладачами й майстрами виготовлявся авторський демонстраційний матеріал, наочність, розроблялися завдання для контролю навчальних досягнень учнів.

На заняттях з виробничого навчання майбутні кваліфіковані робітники набували практичних вмінь, необхідних при виготовленні художніх виробів з кераміки способом лиття, ліплення, виготовлення на гончарному крузі. Випалені в

електричній печі горщики, вази, іграшки, розписувалися українськими орнаментами на уроках художнього розпису.

З метою підвищення ефективності викладання профільних дисциплін циклу професійного навчання у гімназії обладнано спеціальні майстерні, навчальні та допоміжні приміщення, які мають все необхідне для опанування професією кераміста (кульові млини, муфельні печі, гончарні круги, турнетки, допоміжні матеріали: фарби, поливи, різні за хімічним складом глини). Створення потужної матеріально-технічної бази стало можливим завдяки отриманню гімназією гранту міжнародного фонду «Відродження» за проект «Розвиток учнівської молоді засобами декоративно-ужиткового мистецтва в процесі професійного навчання».

У ході експериментальної роботи вчителями гімназії спільно з науковцями Національної академії педагогічних наук України, провідними вченими вищих навчальних закладів та народними майстрами України розроблено програму «Наука – професійній освіті гімназії», реалізація якої передбачала організацію й проведення майстер-класів, виставок науково-методичних матеріалів, а також виробів декоративно-ужиткового мистецтва, виготовлених спільно майстрами-художниками і юними майстрами «Дивосвіту».

Основними принципом побудови цієї програми стала інтеграція базових навчальних дисциплін з художньо-естетичними й професійними (табл. 7.3). Відповідно до цього принципу, викладачі різних навчальних дисциплін ознайомлювалися зі змістом навчальних програм з предметів художньо-естетичного циклу та професійного навчання, визначали можливості його інтеграції зі змістом дисципліни, яку вони викладали, й створювали на цій основі авторську програму інтегрованого курсу, у змісті якого органічно поєднувалися загальноосвітня, художньо-естетична та професійна складові.

Таблиця 7.3

**З програм інтегрованого вивчення мистецьких дисциплін
з іншими навчальними предметами**

Предмети навчального плану	Тема інтеграції	Мистецька складова дисципліни
----------------------------------	-----------------	----------------------------------

БІОЛОГІЯ	6 клас Квітка – видозмінений пагін	Використання природних матеріалів та стилізація декоративних форм
	7 клас Птахи	Симетрія як принцип організації композиції
АНГЛІЙСЬКА МОВА	6 клас Зовнішність	Портрет
	5 клас «Ціна народної творчості»	Текстові ілюстрації
	8 клас «Сім чудес світу»	Сторінкова ілюстрація
ЗАРУБІЖНА ЛІТЕРАТУРА	5 клас Міфи	Виконання ілюстрацій до міфів (рисунок)
	Народні казки	Розпис і витинанки в оформленні книжок (ДПМ)
	Твори про природу	Пейзаж
	6 клас Міф про Сонце	Ліплення свищиків (ліпл.)
	Байки	Зображення звірів (рис.)
	7 клас Картини української природи в повісті «Тарас Бульба»	Пейзаж (рис.)
	«Пурпурові вітрила» О. Грін	Ілюстрація до твору з природних матеріалів (ДПМ)
	8 клас Лірика Ісікаво Такубоку	Виготовлення японських ліхтариків (ДПМ)
	В.Шекспір „Ромео і Джульєтта”	Виконання ілюстрації до твору (рис.)
	9 клас Література доби Відродження	Мистецтво Ренесансу (іст. обр. мист.)
	Бароко	Видатні художники бароко (іст. обр. мист.)
	Класицизм	Мистецтво класицизму
	О.Пушкін «Євгеній Онегін»	Ілюстрації до твору (рис.)
	11 клас Стиль „модернізм”	Живопис модернізму (рис.) Модернізм у скульптурі (ліплення)
	Російський символізм	Символізм у мистецтві (рис.)
МАТЕМАТИКА	5 клас Геометричні фігури і величини Масштаб та його використання	Засоби вираження орнаментальних композицій лінією і крапкою. Малювання з натури
ГЕОМЕТРІЯ	8 клас Геометричні фігури (чотирикутники)	Вітраж
	Симетрія	Витинанка
АЛГЕБРА	Функції	Художній розпис

	Рух	Ритмічний рух в орнаментальних композиціях
	9 клас Перетворення подібності	Копіювання робіт великих майстрів з ліплення
	Многокутники	Натюрморт з гіпсових форм
ВСЕСВІТНЯ ІСТОРІЯ	6 клас Культура в Стародавньому Єгипті	Барельєф
	Мистецтво Стародавньої Греції	Архітектура: ордери колон
	Римська культура	Скульптура: бюст, живопис, фреска, мозаїка
	7 клас Середньовічні школи та університети	Вітраж, книжкова мініатюра
	8 клас Поширення мистецтва бароко в Європі	Пейзаж, натюрморт, сюжет, архітектура
	9 клас Література, філософія, мистецтво XVIII – I пол. XIX ст.	Романтизм, реалізм «Барбізонська школа», класицизм
	Культура зарубіжних країн наприкінці XIX – на поч. XX ст.	Символізм, імпресіонізм, модернізм, авангардизм, кубізм, абстракціонізм
	10 клас Розвиток культури і мистецтва у XX ст.	Реалізм, абстракціонізм, авангардизм, кубізм, сюрреалізм, декаданс, модернізм
	11 клас Культура країн зарубіжного світу в другій половині XX ст. Література та мистецтво	Реалізм, модернізм, «соціалістичний реалізм», екзистенціалізм, неореалізм
ІСТОРІЯ УКРАЇНИ	5 клас Культура Русі-України	Архітектура: Софія Київська, Золоті ворота, Києво-Печерський монастир, малярство, іконопис
	Культура життя української козацької держави – Гетьманщини	Українське бароко
	8 клас Розвиток літератури, музики, архітектури, образотворчого мистецтва в Україні в другій половині XVI першій половині XVIII ст.	Архітектура і іконопис, фреска, гравюра
	Культура України II половини XVII-першої половини XVIII ст.	Живопис: портретний, історично-батальний, пейзажний, побутовий
ГЕОГРАФІЯ	9 клас Народні художні промисли України	Ритм, орнамент
	6 клас Підсумковий урок з теми «Гідросфера»	Передача простору. Теплі і холодні кольори

	Атмосфера. Атмосферний тиск. Вітер. Хмарність	Малювання пейзажу, передача настрою природи
--	--	--

Результатом впровадження цих програм у навчально-виховний процес гімназії «Дивосвіт» стало забезпечення високої інформативності навчання, розширення пізнавальних можливостей учнів, формування в них загальної та художньо-естетичної культури, а також зростання кількості учнів, у яких відбулося професійне самовизначення стосовно майбутньої діяльності.

Інтеграція загальноосвітнього та професійного компонентів змісту навчання у гімназії «Дивосвіт» передбачала залучення учнів до виконання навчально-творчих робіт з тем: «Художній образ в історичному портреті» (історія), «Сучасний поліхудожній підхід до розшифровки петрогліфів Кам'яної Могили» (історія), «Чарівний світ анімалістики XIX – XXI ст.» (художня культура), «Анімація як вид синтетичного мистецтва» (художня культура) тощо.

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх виробників художніх виробів з кераміки стало інтегроване вивчення хімії й технології художньої кераміки – базових компонентів професійного навчання. З цією метою вчителями хімії й майстрами виробничого навчання було створено інтегровану програму з хімії та технології художньої кераміки (табл. 7.4).

Таблиця 7.4

**Сторінка програми інтегрованого вивчення
хімії та технології художньої кераміки (8 клас)**

Хімія	Технологія художньої кераміки
Тема I. Початкові хімічні поняття	
1. Предмет хімії. Короткі відомості з історії розвитку хімічних знань.	1. Історія розвитку гончарства та керамічного виробництва.
2. Значення хімії в народному господарстві та побуті.	2. Основні керамічні матеріали, які використовуються в керамічному виробництві.
3. Речовина, матеріал, тіло. Властивості речовин.	3. Використання глин. Властивості глин.
4. Чисті речовини й суміші. Основні способи розділення сумішей.	4. Хімічні й технологічні властивості глин.
5. Хімічна реакція. Ознаки хімічних реакцій, умови їх виникнення і перебігу.	5. Випалення керамічних виробів.
6. Хімічний елемент. Атоми як форма існування хімічних елементів.	6. Загальні відомості з хімії.
7. Назви і символи хімічних елементів	7. Загальні відомості з хімії.

за сучасною номенклатурою. Поширеність хімічних елементів у природі.	
8. Молекули як найменші частини, що визначають хімічні властивості речовин.	8. Загальні відомості з хімії.
9. Прості і складні речовини. Хімічна формула.	9. Загальні відомості з хімії.
10. Валентність атомів елементів.	10. Загальні відомості з хімії.
11. Хімічні рівняння.	11. Загальні відомості з хімії.
Тема II. Прості речовини	
1. Прості речовини: метали і неметали. Реакція розкладу.	1. Утильне випалення.
2. Поняття про окиснення і оксиди. Реакція горіння.	2. Випалення керамічних виробів. Хімічний склад глин.
3. Поняття про відновлення. Окисно-відновний процес.	3. Полите випалення.
4. Оксиди.	4. Склад глин. Хімічний склад поливи.
5. Кислоти.	5. Склад полив.
6. Основи. Луги. Амфотерні оксиди та гідроксиди.	6. Процес каолінізації.
7. Солі.	7. Гіпс. Властивості гіпсу.

Зміст цієї програми розроблявся на основі принципу тематичної інтеграції, що охоплювала як цілі модулі навчальної програми, так і окремі теми, наприклад: «Вплив електролітів на властивості керамічної маси».

Ще одним з пріоритетів діяльності гімназії стало використання у педагогічному процесі сучасних інформаційних засобів навчання з метою формування художньо-естетичної культури учнів. Для цього обладнано три інтерактивні класи, підключені до мережі Інтернет, створено програмне забезпечення викладання предметів навчального плану, визначено методичні та дидактичні умови художньо-естетичного розвитку учнівської молоді. Однією з них стало доповнення блоку художньо-естетичних дисциплін комп'ютерною графікою, дизайном художніх виробів з кераміки, основами інформатики (поглиблене вивчення).

Використання комп'ютера стимулювало творчу активність майбутніх кваліфікованих робітників, забезпечило можливості демонструвати під час навчальних занять твори видатних діячів світового мистецтва (художників,

скульпторів, архітекторів, яких немає в бібліотеці), дозволило виготовляти роздатковий матеріал (схеми, зразки, тощо).

Знайомство на уроках інформатики з графічним редактором уможливило застосування його при розробці орнаментів розпису керамічного посуду, виготовленого в гімназійних майстернях. Учням достатньо створити лише один елемент орнаменту і використовувати режим «копіювання» графічного редактора, щоб зберегти час для творчих розробок інших орнаментів.

Під час вивчення теплих, холодних, контрастних кольорів учні можуть змінювати відтінки кольорів за допомогою режиму «зміна палітри». Творчий досвід старшокласників суттєво розширився завдяки упровадженню комп'ютерного моделювання керамічних виробів з наступним їх виготовленням у майстерні художньої кераміки.

Сучасний комп'ютер володіє значними можливостями в застосуванні різноманітних типів інформації (текст, креслення, графіка, і рухливі зображення, звук, музичний супровід тощо). Ефективне використання різних типів подання інформації з урахуванням психологічних особливостей її переробки учнями різних вікових категорій значно підвищує ефективність використання комп'ютера в навчанні. Водночас, при розробці навчальних програм не можна нехтувати закономірностями психології сприйняття тексту і малюнка, потрібно задавати темп зміни зображення, враховувати неоднакове смислове навантаження різної інформації і відповідно різні часові інтервали для її осмислення. Завдяки використанню комп'ютера учні набувають можливості самі обирати темп зміни зображення, повторно виводити на екран будь-яку необхідну їм інформацію.

У ході занять у комп'ютерних кабінетах учні користуються такими матеріалами на електронних носіях:

- ескізи, малюнки, фото різних виробів з кераміки;
- описи технологій керамічного виробництва;
- виставки виробів з кераміки;
- історичні відомості про розвиток художнього гончарства в Україні;
- опис сучасних інструментів та автоматизованого устаткування та ін.

На сторінках Інтернет учні мають змогу побачити твори професійного мистецтва, переглянути експозиції художніх виставок та знайти необхідний матеріал про сучасність й історичне минуле керамічного виробництва. Оволодіння комп'ютерними технологіями дозволяє їм використовувати цей матеріал у розробці ескізів власних виробів. Крім того, така форма діяльності зумовлює виникнення в учнів нових ідей та заохочує їх до створення оригінальних авторських зразків.

Для забезпечення готовності педагогічного колективу «Дивосвіту» до формування в учнівської молоді художньо-естетичної культури у процесі оволодіння керамічним мистецтвом розроблено Програму педагогічного самомоніторингу, в якій відображено зміст та результати навчально-методичної й проектувальної роботи вчителів і майстрів (див. табл. 7.5).

Таблиця 7.5

Програма самомоніторингу вчителя

Критерії	Показники	Джерело інформації	Термін виконання	Відповідальні
1	2	3	4	5
1. Художньо-естетичний та педагогічний потенціали учителя	Художньо-естетичний досвід та активність; професійна компетентність	Результати анкетування, навчально-методичні проекти вчителів	вересень	Заступник директора з навчально-методичної роботи
2. Компетентність у використанні інноваційних технологій художньо-естетичного виховання, якість розробки програм інтегрованого вивчення образотворчого мистецтва з навчальною дисципліною, яку викладає вчитель	Уміння здійснювати проектування, самоаналіз, само-моніторинг освітньої діяльності	Моделі розроблених та проведених інтегрованих уроків, матеріали із самоосвіти, книга контролю	Протягом року	Вчителі-предметники, заступник директора з навчально-методичної роботи
3. Компетентність щодо вивчення і використання ППД	Уміння пов'язувати власний	Індивідуальні проекти науково-	Протягом року	Вчителі-предметники, заступник

з формування художньо-естетичної культури майбутніх кваліфікованих робітників	досвід з передовим педагогічним досвідом	методичної роботи, матеріали засідань методичних кафедр		директора з навчально-методичної роботи
4. Власні дидактичні й методичні напрацювання вчителя	Авторські та модернізовані тематичні атестації, демонстраційний матеріал	Наявність публікацій з власного досвіду роботи в методичних журналах, педагогічній пресі	Протягом року	Вчителі-предметники, заступник директора з навчально-методичної роботи
5. Роль кабінету вчителя у розв'язанні проблем формування художньо-естетичної культури вихованців у професійно-художньому освітньому просторі	Індивідуальні заняття із учнями, які виявили художньо-професійні нахили і здібності	Результати участі учнів в інтелектуальних конкурсах, конкурсах-захистах науково-творчих робіт художньо-професійного спрямування в МАН	Протягом року	Вчителі-предметники, заступник директора з навчально-методичної роботи
6. Динаміка навчальних досягнень з предмета упродовж декількох років, як показник результативності професійно-художньої освіти вихованців	Характер змін середнього коефіцієнту навчальних досягнень протягом кількох років	Таблиці середніх коефіцієнтів навчальних досягнень з предметів, діаграми розвитку класних колективів	Листопад, грудень, квітень, серпень	Вчителі-предметники, заступник директора з навчально-методичної роботи
7. Перспективність прогнозування наступних педагогічних дій щодо формування в учнів художньо-естетичної культури	Якість та реальність проектних завдань	Індивідуальні навчально-методичні проекти	Червень	Вчителі-предметники, заступник директора з навчально-методичної роботи

Згідно з цією Програмою, викладачі гімназії працюють над розробкою й реалізацією індивідуальних навчально-методичних проектів, спрямованих на актуалізацію творчого та художньо-естетичного потенціалів усіх суб'єктів педагогічного процесу засобами художньої кераміки, а також на поступовий перехід

від інформаційно-репродуктивної моделі навчання до компетентнісної, що орієнтує й вчителя, і учнів на результат навчально-виховної діяльності.

Розвитку художньо-естетичної культури вихованців гімназії сприяє їх щорічна участь у святі «День дитячої творчості» в Пирогово, у Всеукраїнських фестивалях народної творчості, зльотах юних майстрів народних ремесел, Міжнародних пленерах, Міжнародних культурних і мистецьких форумах. Такі заходи надають суттєву підтримку майбутнім керамістам в їх перших мистецьких пошуках, виробленні художньо-естетичного смаку, власного стилю в художній кераміці, живописі.

Аналіз результатів експериментальної роботи та їх педагогічна діагностика засвідчили значне зростання художньо-естетичної культури учнів гімназії, що підтверджено численними відзнаками, отриманими ними на регіональному, всеукраїнському та міжнародному рівнях. Зокрема, у 2011 році «Дивосвіт» удостоєний почесного звання «Флагман освіти», вчотирнадцяте став дипломантом Міжнародних виставок «Інноватика в освіті України» та «Сучасні навчальні заклади», на яких отримав дві золоті медалі. Гімназія є лауреатом Всеукраїнського конкурсу «Сто кращих шкіл України» у номінації «Школа – соціокультурний центр села».

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє зробити такі висновки:

1) специфічною особливістю процесу формування художньо-естетичної культури в майбутніх кваліфікованих робітників є його цілісність та залежність його кінцевих результатів від умов, у яких він відбувається;

2) художньо-естетична культура учнів професійних, професійно-художніх та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю найбільш ефективно формується в процесі їхньої творчої діалогічної взаємодії з викладачем у художньо-естетичній діяльності, що за своєю сутністю є бінарною системою й складається з двох підсистем, з яких перша відображає організований педагогічний вплив викладача на учня, а інша – його

самостійну діяльність щодо розвитку художньо-естетичних якостей своєї особистості;

3) процес формування в учнів художньо-естетичної культури може набути ефективності лише тоді, коли його суб'єктом буде не лише педагог, вживаючи різноманітних педагогічних заходів художньо-естетичного змісту, а й сам учень;

4) зробити процес формування в учнів художньо-естетичної культури природним, радісним і вільним можна за допомогою керамічного мистецтва, яке завдяки своїм соціально-педагогічним функціям, регіональним художньо-естетичним традиціям і творчим потенціалам здатне забезпечити сприятливі умови для ефективного розвитку художньо-естетичних якостей в кожного, хто за власним бажанням долучається до нього. Тому педагогічно доцільне впровадження керамічного мистецтва до системи загальноосвітньої і професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з урахуванням специфіки їхньої професії сприятиме підвищенню ефективності їхнього художньо-естетичного розвитку й формуванню в них художньо-естетичної культури.

Головним результатом виконаного дослідження стало обґрунтування культурологічного типу професійної та спеціалізованої середньої загальноосвітньої школи художньо-естетичного профілю, окреслення шляхів гуманізації професійної освіти, що передбачають посилення уваги її керівників та організаторів до художньо-естетичного виховання майбутніх кваліфікованих робітників, передбачення фінансування на впровадження професійно орієнтованих мистецьких курсів і спецкурсів, організацію дослідницько-пошукової роботи й позанавчальної культурно-мистецької діяльності учнів.

Проведене дослідження дозволяє запропонувати пропозиції Міністерству освіти і науки, молоді та спорту України щодо:

– доцільності відновлення у ПТНЗ навчальних курсів «Естетика» та «Етнографія» або розробки і впровадження до навчально-виховного процесу інтегрованого професійно орієнтованого спеціального курсу «Мистецтво» (45 год.) для майбутніх кваліфікованих робітників та молодших спеціалістів (за профілем

підготовки) з метою їхнього художньо-естетичного виховання та формування в них художньо-естетичної культури;

– введення до змісту професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників навчальних курсів і спецкурсів з психології мистецтва, основ дизайну, кольорознавства і композиції, сучасного мистецтва і культури, естетичного (артистичного) маркетингу тощо.

Наші подальші наукові пошуки будуть спрямовані на виявлення позитивних і негативних чинників, що впливають на процес художньо-естетичного виховання та самовиховання учнівської молоді в умовах профільного навчання, розробку та експериментальну апробацію естетично орієнтованої інноваційної технології професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з професії «Виробник художніх виробів з кераміки» та виявлення психолого-педагогічних умов забезпечення ефективності її впровадження у навчально-виховний процес професійних, професійно-художніх та спеціалізованих середніх загальноосвітніх навчальних закладів художньо-естетичного профілю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання: навч. посібник. / [А.Н. Алексюк, П.І. Пидкасистий та ін.] – на русском языке. – К.: ІСДО, 1993. – 336 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса / Юрий Константинович Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
5. Гребенюк О.С. Педагогика индивидуальности: учеб. пособие / О.С. Гребенюк. – Калининград, 1995. – 561 с.
6. Гройсман А.Л. Личность, творчество, регуляция состояний / Алексей Львович Гройсман. – М.: Издательство «Магистр», 1998. – 436 с.
7. Зязюн І.А. Естетичний досвід особи. – К.: ВШ, 1976. – 174 с.
8. Зязюн І.А., Семашко О.М. Національна державна комплексна програма естетичного виховання // Рідна школа. – 1995. - № 12. – С. 29-52.
9. Коджаспирова Г.М. Педагогическая антропология / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2005. – 287 с.
10. Костюк Г. С. О взаимоотношении воспитания и развития ребенка / Г.С. Костюк // Сов. педагогика, 1956. – № 12. – С. 68-80.
11. Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры / Наталья Борисовна Крылова. – М., 2000. – 452 с.

12. Лузина Л.М. Формирование творческой индивидуальности учителя в педагогическом вузе: [монография] / Л.М. Лузина. – Ташкент: ФАН, 1986. – 96 с.
13. Мільто Л. О. Технології розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога / Л.О. Мільто // Педагогічна творчість: методологія, теорія, технології: монографія / [В.П. Андрущенко, С.О. Сисоєва, Н.В. Гузій та ін. / за ред. С.О. Сисоєвої, Н.В. Гузій]; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – С. 152-167.
14. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология: учеб пособие. / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.
15. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика: учеб. пособие / В. И. Панов. – СПб.: Питер, 2007. – 352 с.
16. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика / Яков Александрович Пономарёв. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
17. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. / В.В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
18. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О.П. Рудницька. – К., 2002. – 270 с.
19. Столович Л.Н. Жизнь. Творчество. Человек: функции художественной деятельности / Л.Н. Столович. – М.: Политиздат, 1985. – 415 с.
20. Ушинський К. Д. Рідне слово / К.Д. Ушинський // Ушинський К.Д. Вибр. пед. твори: у 2-х т. – К.: Рад. шк., 1983. – Т. 2. – С. 232-287.
21. Философский словарь / под ред. И.Г. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1986. – 590 с.
22. Хомич Л. Культура – основа професійної підготовки майбутнього вчителя / Лідія Хомич // Філософія педагогічної майстерності: зб. наук. праць / Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Вінниц. ДПУ імені Михайла Коцюбинського / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова) та ін.]. – К. – Вінниця, 2008. – С. 293-300.
23. Інноватика у співпраці загальноосвітньої середньої школи і професійно-технічних училищ: матеріали Комунального закладу «Малобілозерська естетична гімназія–інтернат «Дивосвіт» Запорізької обласної ради до Другої всеукраїнської виставки «Інноватика в освіті України» [Електронний ресурс]. – К., 2010. – 119 с. – Режим доступу: <http://www.dyvosvit.newmail.ru/>

РОЗДІЛ 8. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ ВИХОВАТЕЛЯ ГУРТОЖИТКУ

8.1. Теорія та практика організації роботи вихователя гуртожитку

У сучасних умовах реформування професійної школи України затребуваним на ринку праці стає кваліфікований робітник зі сформованими сталими професійними знаннями, вміннями і навичками, високими показниками продуктивності праці, нормами виробітку тощо. Разом з тим, особистість кваліфікованого робітника має бути всебічно розвиненою, мати морально-етичні цінності, вміти зберігати і підтримувати власне здоров'я, професійно самовдосконалюватися тощо. Такі вимоги до особистості кваліфікованого

робітника, на жаль, не можуть реалізовуватися тільки під час професійної підготовки у професійно-технічному навчальному закладі, а потребують систематичної, комплексної позанавчальної роботи з керівною роллю батьків.

За роки незалежності нашої держави внаслідок урбанізації, зменшення кількості професійно-технічних навчальних закладів у селах та маленьких містах з кожним роком спостерігається збільшення кількості учнів, які здобувають професійну освіту у інших населених пунктах і мешкають у гуртожитках. З огляду на зазначене вище, актуальності набуває організована на високому науково-методичному рівні робота вихователя гуртожитку, метою якої є створення сприятливих побутових умов проживання, організація дозвілля учнівської молоді тощо.

Вивчення психолого-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що окремі виховні компоненти позанавчальної діяльності учнів профтехосвіти розглядаються у ґрунтовних дослідженнях О.Аніщенко, С.Батишева, С.Вдович, Р.Гуревича, О.Дубасенюк, Т.Крикунова, Н. Ничкало, Л. Полак, В. Радкевич та ін. У дисертаційних дослідженнях російських науковців Р.Алексєєвої, О.Лєднєва, Г. Мягченко, Г.Павленко розглядаються окремі психолого-педагогічні питання формування особистісних якостей учнів в умовах гуртожитку. Водночас науково-методичні засади організації роботи вихователя гуртожитку не стали предметом наукових розвідок вітчизняних науковців.

Насамперед зазначимо, що організація роботи вихователя гуртожитку професійно-технічного навчального закладу є багатоаспектною і передбачає: ведення обліково-плануючої документації (плани роботи ради гуртожитку та загальних зборів проживаючих; протоколи засідань; обліку проведених заходів тощо), створення учнівського самоврядування, формування здорового способу життя, проведення профілактичних заходів спрямованих на застереження правопорушень, організацію дозвілля і побутових умов проживання учнів, тощо. Отже, розглянемо названі вище аспекти детальніше.

По-перше, успішність організації роботи вихователя гуртожитку уможливлується за умови налагодженої вихователем системи виховної роботи в

гуртожитку через планування своєї роботи. Зокрема плани роботи вихователя гуртожитку мають складатися спільно із педагогічними працівниками та учнями професійно-технічного навчального закладу й мати:

- комплексний підхід до виховного процесу (єдність морального, трудового, фізичного, естетичного та правового виховання тощо);
- конкретний опис пропонованих дій і виокремлених напрямів, що ведуть до реалізації поставлених вихователем задач;
- обов’язкове мережеве планування заходів, зустрічей тощо.

По-друге, робота вихователя гуртожитку матиме ефективні результати, якщо вона буде заснованою на учнівському самоврядуванні, керівним органом якого в гуртожитку є рада гуртожитку – складова частина Учнівського парламенту.

Акцентуємо увагу, що розв’язання окресленого вище питання полягає у виявленні вихователем гуртожитку лідерів серед учнівської молоді для створення учнівського самоврядування, яке, на переконання І.Севалкіна уможлиблюється за умови реалізації п’яти аспектів, висвітлених нами в таблиці 8.1 [11].

Таблиця 8.1

Напрями виявлення лідерів у колективі за І. Севалкіним

Напрями діяльності	Сутність
Виявлення осіб з природженими і (або) сформованими лідерськими якостями	Проведення тестування та інших психологічних методів, вивчення біографії тощо. Вихователь гуртожитку може визначити лідерські якості за такими критеріями: <ul style="list-style-type: none"> - неперервне самовдосконалення; - орієнтація на служіння іншим; - доброзичливість і здатність уникати конфлікти, розв’язувати складні ситуації; - віра в інших; - вміння раціонально розподіляти час і зусилля; - внутрішня впевненість, оптимізм; - самокритичність, толерантність, визнання досягнень інших і їх рівного права на самовираження; - мотивації, тренінгів і практичного досвіду.
Розвиток лідерства	Цілеспрямоване формування і поглиблення відповідних якостей і здібностей учнів через навчання і самонавчання, мотивацію до учіння й праці, тренінги і практичний досвід.
Поєднання й інтеграція індивідуальних цілей та інтересів членів групи з	Реалізація потреб, захист інтересів як окремих членів групи, так і колективу в цілому.

організаційними цілями	
Досягнення єдності якостей формального і неформального лідера в організаторській діяльності	Члени колективу завжди прагнуть бачити в організаторах справ людину, якій притаманні кращі моральні якості, піклування не тільки про ефективну діяльність об'єднання, а й колег.
Організаційна інтеграція лідерів, забезпечення конструктивної спрямованості їх діяльності і деструктивного лідерства.	Інтеграція лідерів передбачає забезпечення співпраці між вихователем, іншими членами учнівського колективу тощо.

Таким чином, виявлення вихователем гуртожитку лідерів серед учнівської молоді за напрямками, наведеними нами у таблиці 8.1, сприятиме формуванню міцного учнівського самоврядування.

Так, позитивної оцінки заслуговує організація роботи такої ради вихователем гуртожитку Харківського вищого професійного училища сфери послуг. Зокрема учнівське самоврядування в цьому навчальному закладі є самостійним, працездатним органом учнівського самоврядування, що поєднує діяльність 5 секторів: санітарно-побутовий, культурно-масовий, спортивно-оздоровчий, навчальний і редколегію, а також Школу боротьби зі СНІДом та волонтерський загін, Центр психолого-педагогічної допомоги і соціального захисту дітей-сиріт, представлені нами на рисунку 8.1 [5].

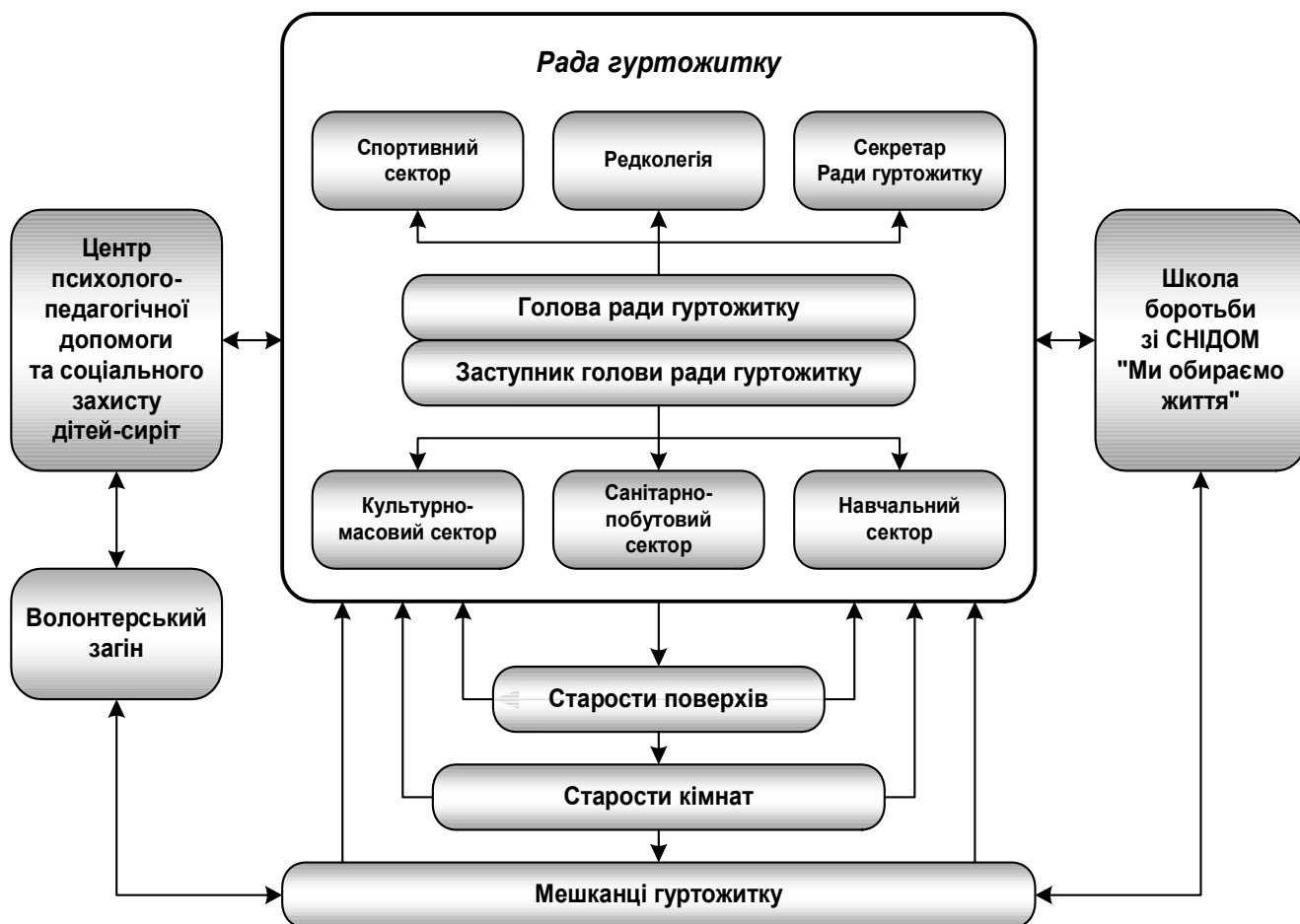


Рис. 8.1. Структура діяльності ради гуртожитку Харківського вищого професійного училища сфери послуг

Таким чином, створення в гуртожитку учнівського самоврядування сприятиме успішній діяльності вихователя гуртожитку, а діяльність учнів у раді гуртожитку позитивно вплине на розвиток їх організаторських здібностей.

Наступним важливим аспектом організації роботи вихователя гуртожитку є проведення заходів з формування здорового способу життя учнів, профілактики тютюнового паління, вживання алкоголю і наркотичних речовин.

Зазначимо, що «здоровий спосіб життя» – це спосіб життєдіяльності, відповідний генетично зумовленим типологічним особливостям даної людини, конкретним умовам життя і спрямований на формування, збереження і зміцнення здоров'я, повноцінне виконання людиною його соціально-біологічних функцій, досягнення активного довголіття [8, 113]. З огляду на окреслене вище, наведемо такі важливі заходи, організацію яких має здійснювати виховatelj гуртожитку, що сприятимуть зміцненню здоров'я учнів, формуванню в учнів здорового способу

життя.

Кімнати. Важливе значення має оформлення кімнат учнів відповідно до вимог наукової організації праці. Насамперед йдеться про раціонально організоване робоче місце на якому відбувається самостійна робота з виконання учнем домашніх завдань, оскільки саме під час виконання такої роботи відбувається закріплення набутих учнем знань, поглиблюються професійні знання. Так, важливе значення в організації робочого місця відіграють:

- добір меблів відповідно до анатомо-фізіологічних особливостей учнів, їх раціональне розташування;
- належне освітлення робочого місця (відомо, що продуктивність учнівської праці підвищується на 5-15% за умови досконало чистих вікон приміщення, а правильне розміщення світильників над робочими місцями сприяє підвищенню продуктивності праці на 10-30%;
- естетичне оформлення кімнати,
- архітектурно-художнє планування інтер'єру гуртожитку,
- створення оптимальних кольорово-світлових і мікрокліматичних умов (зокрема, вирішальне значення має колір стін, їх здатність відбивати світло, колір підлоги, стелі, меблів та ін.);
- озеленення кімнат (науковцями доведено, що на організм учнів комплексно впливають фітонцидні і декоративні рослини, фітодизайн покращує пам'ять, увагу, дозволяють швидше позбутися стресових станів [4, с. 63-64].

Водночас робота вихователя гуртожитку має спрямовуватися на здійснення контролю за режимом праці та відпочинку учнів. За О. Аніщенко особливого значення набуває раціональне поєднання різних видів діяльності (інтелектуальної, фізичної), організація повноцінного сну, режиму харчування суб'єктів педагогічної діяльності, дозована „співпраця” з комп'ютером, нормування обсягів домашніх завдань і загалом визначення норм неперервної роботи для учнів різних вікових груп, різних видів діяльності та ін. [2].

Насамперед, значна увага має приділятися активному відпочинку учнів на відкритому повітрі у позанавчальний час, що буде мати спортивно-оздоровчу

спрямованість шляхом фізичного виховання учнів, яке спрямоване на зміцнення здоров'я, загартування організму, гармонійний розвиток форм, функціональних можливостей людини, формування життєво важливих навичок і вмінь [9, 360]. Такий відпочинок може бути організований як вихователем так і самими учнями на спеціально створених спортивних майданчиках, тренажерних залах тощо у різних формах: спортивні змагання, ігри, естафети тощо.

Наведемо позитивний приклад організації спортивно-оздоровчої роботи вихователя гуртожитку з учнями Бердянського професійного будівельного ліцею. Так, у цьому навчальному закладі кожного ранку о сьомій годині проводиться гімнастика з учнями, які проживають у гуртожитку, а о 7-30 учнів чекає гарячий сніданок у їдальні ліцею. На першому поверсі гуртожитку працює тренажерний сучасний спортивний зал, який відвідують учні, які проживають у гуртожитку, працюють секції «Рукопашного бою», з волейболу, баскетболу, футболу, відкрито футбольне поле. Учні, які відвідують спортивні секції неодноразово захищали честь ліцею у зональних змаганнях з різних видів спорту, з військово-прикладних видів спорту, у спортивних змаганнях, які проводяться впродовж навчального року у ліцеї, присвячені до днів фізкультури та спорту, Збройних Сил України, захисника Вітчизни, у обласних спортивних змаганнях «Козацькі розваги». Традиційними стали проведення Днів здоров'я до Всесвітнього дня боротьби зі СНІДом, дня здоров'я тощо.

Якщо звернутися до педагогічної спадщини А. Макаренка, то видатний педагог наголошував: «... в ідеалі весь образ життя дитини, кожний квадратний метр його життя має бути сповненим освітою». З огляду на це, важливою роботою вихователя гуртожитку є залучення учнівської молоді до гуртків технічної, декоративно-прикладної творчості, спортивних секцій, хореографічних, музичних ансамблів тощо.

Одним з важливих напрямів роботи вихователя гуртожитку є організація зустрічей з кращими виробничниками, успішними в професійній діяльності робітниками з супровідними майстер-класами, презентаціями робіт, виставками, бесідами тощо. Під час таких зустрічей учні дізнаються секрети успіху професійної

діяльності, матимуть можливість впевнитися, що вони правильно обрали свою професійну кар'єру, матимуть змогу поставити важливі для себе питання.

Разом з тим, увага вихователя гуртожитку має приділятися формуванню цінності здорового способу життя, фізичного самовдосконалення.

Організація повноцінного сну підлітків має важливе значення для відновлення їхньої працездатності, оскільки сон – це не тільки відпочинок, але й діяльність, спрямована на переробку різноманітної інформації, накопиченої за день. Організація повноцінного сну підлітків уможлиблюється за таких гігієнічних умов:

- провітрювання кімнат (рух свіжого повітря є слабким тактильним подразником для шкіри, слизових оболонок носа і верхніх дихальних шляхів, що сприяє швидкому засипанню; свіже повітря є не тільки заколисливим, але й оздоровчим чинником);

- дотримання тривалості сну, яка для підлітків має бути не меншою за 8 год. (науковцями доведено, що недосипання в 2,5 і понад годин призводить до того, що через 2 години від початку навчальних занять у першу зміну учні стають практично непрацездатними

- необхідно привчити підлітків лягати спати і прокидатися в один і той самий час;

- дотримання гігієнічних вимог до температури та вологості повітря (температура в спальній кімнаті має бути 15-16 ° C).

На наше переконання, одним з важливих напрямів роботи вихователя гуртожитку професійно-технічного навчального закладу має бути проведення профілактичних заходів тютюнопаління серед учнівської молоді, оскільки цигарки є легальним, широко розповсюдженим наркотиком, який руйнує психічне та фізичне здоров'я людини і впливу якого можна запобігти шляхом припинення його вживання. Насамперед, це пояснюється тим, що серед підлітків 12-17 років тютюн – друга за поширеністю психоактивна речовина (після алкоголю). Приблизно третина 18-25-річних осіб є постійними курцями, понад половини всіх курців свою першу сигарету викурили у віці до 12 років. На жаль, нікотин виявився психоактивною речовиною, яка з-поміж усіх психоактивних речовин викликає найвищу смертність.

Дослідження ефективності профілактичних програм за останні 10 років досить переконливо доводять, що на сьогоднішній день серед усіх психоактивних речовин саме тютюнокуріння є основною проблемою, яка потребує рішучих профілактичних дій [7].

У свою чергу доведено, що ранній початок вживання тютюну є передвісником проблем, пов'язаних із вживанням наркотикотичних речовин та алкогольних напоїв.

Чинниками поширення тютюнової залежності, насамперед, є реклама: преса, засоби масової інформації, білборди тощо. Тютюнові компанії часто є партнерами спортивних заходів, молодіжних концертів, кінострічок, а також мультиплікаційних фільмів. Разом з тим, вік на який припадає навчання у професійно-технічному навчальному закладі співпадає з юнацьким максималізмом, під час якого учні вважають, що з ними не може статися нічого поганого. Водночас підлітки зазвичай наслідують поведінку людей, які їх оточують., тому якщо якась частина компанії палить, скоріше за все, в іншій теж з'явиться бажання спробувати. Саме тому ані інформація про величезну шкоду куріння, ані різні форми застережень не впливають на них. Адже наслідки куріння, хронічні хвороби усвідомлюються лише в середньому віці.

У контексті нашого дослідження важливе значення має те, що 16 вересня 2012 р., набрав чинності закон № 3778-IV «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо заборони реклами, спонсорства та стимулювання продажу тютюнових виробів». Першочергові положення цього Закону посприяли тому, що наразі тютюнова реклама зникла з поруч касових зон усіх торговельних закладів та з вітрин кіосків. Крім того, надалі планується зменшення обсягів реклами в мережі Інтернет, тютюновій індустрії збороняться заходи зі спонсорства молодіжних вечірок та концертів [7].

На думку педагогів-практиків, найефективнішими профілактичними заходами тютюнопаління є складання вихователем програм, метою яких є руйнування міфу привабливості цигарок та дискредитація їх соціально об'єднуючих функцій. Важливе значення має й те, що проводиться вона має самими учнями, оскільки зміна соціальних норм – найкраща зброя профілактики паління. І коли підліткові

дають можливість змінити ситуацію, вплинути на когось та побороти негативні явища в суспільстві, це набагато краще за звичайне моралізаторство батьків, педагогів тощо.

Профілактика вживання алкогольних напоїв серед учнівської молоді. Вивчення психолого-педагогічної літератури не дало можливості знайти жодної цілісної праці, присвяченої проведенню профілактичних заходів вживання алкогольних напоїв учнівською молоддю. Зокрема на рівні держави недостатня увага приділяється профілактичним заходам: не існує дієвих державних і суспільних програм, у засобах масової інформації широко представлена реклама алкогольних напоїв, створено «міф привабливості» вживання алкогольних напоїв тощо.

У контексті нашого дослідження організація роботи вихователя гуртожитку з проведення профілактичних заходів вживання учнями алкогольних напоїв має медичну і соціальну спрямованість. Так, медичний напрям зводиться до санітарного просвітництва, виявленню підлітків з підвищеним рівнем розвитку підліткового алкоголізму. Санітарне просвітництво полягає у висвітленні інформації щодо шкідливих наслідків вживання алкоголю для здоров'я, про перші симптоми виявлення алкоголізму [10].

Профілактика підліткового алкоголізму може проводитися вихователем гуртожитку через організацію лекцій, кінолекторіїв, телевізійних фільмів, організацію тематичних виставок тощо.

Профілактичні заходи наркотичної залежності. На жаль, за відомостями статистики станом на 01.01.2010 р. на профілактичному обліку перебувало 158,6 тис. наркотично залежних, з яких 95% – молодь у віці 15-30 років; 97% наркоманів уперше спробували наркотики у віці з 12 до 19 років. За останні 4 роки кількість підлітків, що вживають наркотики збільшилася у 6-8 разів. Відомо, що 22% учнів професійно-технічних навчальних закладів України мають досвід вживання наркотичних речовин [3, 3-4].

Якщо ще років 5 назад це були діти з неблагополучних сімей, де ведучими були такі асоціальні чинники (пияцтво, кримінальність), то нині кількість наркоманів поповнюється юнаками з благополучних родин з високим статком. Так,

фінансова воля юнаків, статок колективу, невисокі морально-етичні цінності призводять до формування особливої молодіжної субкультури, у якій ведучою цінністю стає вільне число впровадження, а наркотики виступають атрибутом визначеного стилю життя.

Зазначимо, що вітчизняними й зарубіжними вченими проведено окремі дослідження проблем вживання наркотичних речовин підлітками та молоддю і профілактики наркотизації (С. Белогуров, С. Березін, В. Бітенський, Н. Каспрік, К. Лісецький, Н. Максимова, В. Оржеховська, Н. Сирота, В. Херсонський, А. Щелкунов, В. Ялтонський, S. Folkman, R. Lazarus).

Разом з тим, на розв'язання проблеми боротьби з наркотизацією суспільства спрямований План заходів щодо виконання Концепції реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011-2015 роки, затверджений Розпорядженням Кабінету Міністрів України від 22.11.2010 р. № 2140-р., відповідно до якого актуальною є проблема комплексного підходу до розв'язання проблеми протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин профілактичних засобів тощо [6].

З огляду на зазначене вище, організація роботи вихователя гуртожитку має спрямовуватися на просвіту учнівської молоді в питаннях профілактики наркотичної залежності через проведення лекцій, бесід, відеолекторіїв, семінарів, «круглих столів», виставок тощо. Зокрема найбільш доцільним місцем проведення профілактичної роботи щодо запобігання наркотичної залежності учнів ПТНЗ є сам навчальний заклад та відповідне навчально-виховне та розвивальне середовище, в якому можливе успішне досягнення ключових завдань особистісного розвитку учнів.

Окремою важливою ланкою роботи вихователя гуртожитку є патріотичне виховання учнів, що являє собою систематичну і цілеспрямовану діяльність з формування високої патріотичної свідомості, почуттів вірності своїй Батьківщині, готовності до виконання громадянського обов'язку, і захисту інтересів Вітчизни. Патріотичне виховання спрямовується на формування і розвиток особистості, що

має якості громадянина – патріота Батьківщини, здатного успішно виконувати обов’язки у мирний і воєнний час [8, 88-89].

Зазначимо, що основними напрямками патріотичного виховання вихователя гуртожитку є героїчні події вітчизняної історії; досягнення країни в галузях науки, культури, спорту, політики, економіки через організацію і проведення фестивалів, воєнно-спортивних ігор, змагань, виставок воєнної тематики, ювілейних вечорів, створення музеїв тощо.

Цінним, на нашу думку, є співпраця педагогів В. Болдовського, Т.Щербини, С.Маринчук з патріотичного виховання учнів гуртожитку Канівського вищого професійного училища радіоелектроніки та машинобудування, що представлено на рисунку 8.2.



Рис. 8.2. Структура організації патріотичного виховання учнів Канівського

вищого професійного училища радіоелектроніки та машинобудування

Патріотичне виховання у Канівському вищому професійному училищі радіоелектроніки та машинобудування (рис. 8.2) відбувається комплексно і має різні напрями роботи з учнями, висвітлені нами у таблиці 8.2.

Таблиця 8.2

Напрями патріотичного виховання учнів Канівського вищого професійного училища радіоелектроніки та машинобудування

Напрями	Сутність
1. Пошукова робота	Основні завдання загону: <ul style="list-style-type: none">– дослідження історичних матеріалів бойових дій періоду 1941-1944 рр. на території Канівського району;– пошук учасників бойових дій періоду 1941-1945 рр.;– догляд та реставрація захоронень бійців Радянської армії в 1941-1944 рр. в Канівському районі;– організація історичних експедицій по місцях бойових дій;– організація екскурсій у музеї Великої Вітчизняної війни;– створення тематичних виставок, присвячених подвигу українського народу.
2. Експозиційна робота	<p>1. При проведенні виховних заходів в навчальних групах та в училищі залучалися бійці пошукових груп загону «Пам'ять, що працювали за різними напрямками: «Мій дід – учасник бойових дій»» (пошук фотокарток, нагород); «Канів у роки Великої Вітчизняної війни» (газетні статті про історичне минуле у часи 1941-1945 рр., «листи-трикутнички»), «Герої – визволителі м. Канева» (встановили співпрацю з музеєм «Ветеран»); «Військових істориків» дослідила перебіг бойових дій «Битви за Дніпро», взаємодію і напрями головних ударів армій: 4ТА, 27А, 52А, 40А, 47А, 13А, 4ПА, визволення м. Канева та Букринський плацдарм.</p> <p>2. По здобутим матеріалам, речам, спогадам, рефератам в училищі за участю учнів, що проживають у гуртожитку були розгорнуті такі експозиції:</p> <p>1). «Ніхто не забутий, ніщо не забуто!», яку відвідали всі учні училища, викладачі, майстри та методисти обласних ПТНЗ.</p> <p>2). «Голодомор – злочин проти людства» (тематична виставка поєднана з відкритим уроком).</p> <p>3). «Дзвони Чорнобиля» (тематична виставка поєднана з відкритою виховною годиною).</p> <p>4). Створення полотна «Визволення Канева» (робота по створенню продовжується).</p> <p>5). Виставка залишків військового майна та речей бійців з Букринського плацдарму.</p>
3. Історично-краєзнавча робота	Відвідуванні учнів Канівського ВПУРМ музеїв міста Канева: <ul style="list-style-type: none">– Музею учасників війни та ветеранів праці «Ветеран»;– Історичного музею;– Музею народно-прикладного мистецтва;

	<ul style="list-style-type: none"> – Кабінету-музею народознавства при Канівському ВПУРМ; – Бібліотеки-музею ім. А.П. Гайдара; – Канівського Державного заповідника; – промислових об'єктів міста. – екскурсії по історико-культурним місцям області.
4. Участь у патріотичних акціях	<ul style="list-style-type: none"> – участь у парадах; – участь у суботниках по догляду за алеєю Слави біля будинку-музею «Ветеранів» (приведення військових поховань до належного стану в с. Трахтемирів, де за їх дослідженням є братська могила в якій поховані понад 250 бійців серед яких 5 Героїв Радянського Союзу та 11 окремих військових поховань на сільському цвинтарі).

Таким чином, напрями патріотичного виховання учнів, що проживають у гуртожитку, висвітлені нами у таблиці 8.2 сприятимуть стимулюванню цивільної активності учнів, критичному ставленню до негативних явищ минулого і теперішнього, прагненню їх подолати.

Разом з тим, актуальною є розв'язання проблеми формування морально-естетичних цінностей в учнів професійно-технічних навчальних закладів в умовах гуртожитку, що зумовлена необхідністю підготовки майбутніх робітників до повсякденного вияву морально-ціннісної складової виконання професійних зобов'язань. Водночас формування сталих морально-етичних цінностей вихователем гуртожитку є важливим профілактичним заходом з тютюнопаління, вживання алкоголю та наркотиків учнями. Ми цілком погоджуємося з думкою Р.Алексєєвої [1, 20], що забезпечення успішного розв'язання окресленої вище проблеми системотворчу роль відіграє місце компактного проживання учнів, оскільки гуртожиток має соціально-педагогічну інфраструктуру реалізації можливостей вдосконалення морально-етичної природи учнів.

За Р.Алексєєвою, організація процесу формування морально-естетичних цінностей передбачає розгляд низки таких соціально-педагогічних умов як: а) реалізацію соціально-педагогічних передумов розв'язання окресленої вище проблеми; б) формування і розвиток соціально-педагогічної культури учнів у соціумі гуртожитку; в) підвищення потенціалу соціально-педагогічної компетенції педагогів в умовах гуртожитку. В умовах гуртожитку названі умови зреалізуються через [1, 21].

– реалізацію ролі консолідуючого і координуючого компонентів процесу формування морально-етичних цінностей учнів у системі державних програм виховання соціально зрілої особистості в умовах гуртожитку;

– запровадити у практику морально-етичного виховання проведення моніторингу запитів, інтересів, проблем задоволення соціальних потреб учнів тощо [1, 22].

Важливою у процесі розвитку соціально зрілої особистості є система позаурочної діяльності, яка передбачає організацію екскурсій до музеїв (образотворчого, народного мистецтва, історичного, краєзнавчого, виставок фоторобіт тощо). Відвідуючи експозиції та виставки творів образотворчого, сакрального мистецтва, тематичних виставок з історії рідного краю, під час яких особистість залучається до суспільних духовних цінностей, сприймаючи й пропускаючи їх крізь свій багатогранний внутрішній світ. Враження від побаченого спонукатиме учнів до пробудження фантазії, творчих задумів й ініціативи; сприятиме розширенню світогляду, поглибленню знань з історії, історії образотворчого мистецтва й водночас формуватиме її естетичні смаки, ідеали.

Наприклад, естетичне сприйняття творів образотворчого мистецтва особистістю являє собою вид естетичної діяльності, в процесі якої усвідомлюється і цілісно пізнається художній образ витвору. Адже естетичне сприйняття характеризується морально-світоглядною спрямованістю, складністю і діалектичністю суперечливих емоційно-естетичних проявів: задоволення й незадоволення, позитивних і негативних відчуттів. Акцентуємо увагу на тому, що сприйняття учнями твору мистецтва може проходити кілька етапів – від поверхневого сприйняття до усвідомленого, цілісного сприйняття. Під час організації екскурсій до музеїв образотворчого мистецтва, вихователю слід пам'ятати:

– про створення сприятливих умов, за яких відбувається спілкування реципієнта з твором, а через нього – з автором;

– лекція повинна обов'язково викладатися науковим співробітником музею, який має глибокі знання про експозицію, кожну картину, митця, але завданням вихователя є надати попередні базові знання, згадати про епоху

створення колекції, жанр, напрям мистецтва, для усвідомлення сутності, глибинного змісту кожного твору.

– знання з історії мистецтва, композиції, які були відомі учням напередодні відвідування експозиції. Вихователь може акцентувати увагу на знаннях з історії мистецтва даного століття, пов'язати відомості про нову експозицію з уже відомим учням матеріалом тощо.

Слід пам'ятати, що сприймання цікавий, але стомлюючий процес, вихователь гуртожитку повинен слідкувати за поведінкою учнів, вчасно зробити перерву, бо перенавантаження й емоційне збудження від побаченого може призвести до байдужого сприйняття змісту розповіді.

Разом з тим, цінними для учнів професійно-технічних навчальних закладів стануть відвідування театру, опери, філармонії та ін. культурно-просвітницьких заходів.

У контексті названого вище, вихователю гуртожитку необхідно узгодити програму таких культурно-просвітницьких заходів із викладачами української та зарубіжної мови і літератури для того, щоб учні ознайомлювалися з програмним матеріалом класиків літератури у театрі, під час опери, постановок балету. Така співпраця вихователя гуртожитку з викладачами професійно-технічного навчального закладу сприятиме успішній організації позанавчальної діяльності учнів, закріпленню і поглибленню знань з літератури, історії, мистецтва тощо.

Таким чином, організація роботи вихователя гуртожитку має спрямовуватися на вдосконалення співдружності з культурно-просвітницькими інституціями, науково-дослідними установами тощо.

Одним з напрямів організації роботи вихователя гуртожитку має бути правове виховання учнів. У вищому професійному училищі № 10 м. Києва з перших днів вихователі працюють над організацією такої роботи через зустрічі з представниками правоохоронних органів, дискусії, лекції, тематичні вечори, круглі столи, конкурси стінні газети, творчі роботи «Мої права», «Сім'я – простір без насильства», «Діти вулиці. Хто вони?», відкриті виховні години на теми: «На крайній межі...» (профілактика суїцидів), «Профілактика жорстокості серед учнівської молоді» та

інше.

Важливе значення для успішної організації роботи вихователя гуртожитку має вивчення передового педагогічного досвіду, що являє собою ідеалізацію реального навчально-виховного процесу: абстрагування від випадкових, неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виділення суттєвого в ньому – провідної ідеї чи методичної системи, що зумовлює високу ефективність навчально-виховної діяльності [9, 242].

Насамперед, вихователем вивчаються: суть досвіду, його прояв, зміст, методи, форми, прийоми і засоби виховної діяльності в гуртожитку, конкретні умови виникнення і розвитку досвіду, особистість автора досвіду, тривалість у часі існування досвіду.

Вивчення передового педагогічного досвіду може відбуватися із застосуванням різних форм і методів: спостереження, відвідування гуртожитків і позанавчальних заходів (цілеспрямоване сприйняття виховного процесу) з використанням сучасних аудіо- і відео- засобів; методи опитувальної діагностики (бесіди з учнями, анкетування, соціометричні методики, метод експертних оцінок, вивчення організації побуту в кімнатах учнів, на поверсі, вивчення думки оточуючих, колег); вивчення і аналіз документації гуртожитку (наказів і протоколів, планів, конспектів заходів, звітів, доповідей, повідомлень, методичних розробок, продуктів діяльності учнів, вивчення і оцінка особистісних якостей, ставлення вихователя до виховної діяльності, вивчення результатів діяльності вихователя і учнів.

Вивчення передового педагогічного досвіду, а також обговорення нагальних питань може відбуватися й під час конференцій, педагогічних читань, семінарів, семінарів-практикумів тощо. Наприклад, взимку 2011 р. у Харківському вищому професійному училищі будівництва відбувся обласний семінар-практикум «Гуртожиток у системі виховної роботи ПТНЗ» для вихователів гуртожитків ПТНЗ за участю 27 вихователів гуртожитків. У ході семінару розглядалися такі важливі питання: «Основні умови ефективності виховної роботи в гуртожитку», «Управління розвитком особистості учня через учнівське самоврядування», «Роль

вихователя щодо організації життєдіяльності учнів у гуртожитку», «Профілактика насильства та поширення наркоманії серед учнівської молоді». Водночас презентувалися методичні рекомендації «Система організації виховної роботи в гуртожитках професійно-технічних навчальних закладів», розроблених у Науково-методичних центрах професійно-технічної освіти тощо [5].

Насамкінець зазначимо, що організація роботи вихователя гуртожитку в якому проживають учні професійно-технічного навчального закладу є багатоаспектною і враховує: виявлення лідерів для створення учнівського самоврядування, формування здорового способу життя учнів, проведення профілактичних заходів тютюнопаління, вживання алкогольних напоїв і наркотичних речовин, організацію позанавчальної діяльності учнів (відвідування музеїв, театру, опери, балету та ін.) і побутових умов проживання відповідно до вимог наукової організації праці тощо.

8.2. Моніторинг організації виховної роботи в гуртожитках ПТНЗ

Роботу з розв'язання проблеми організації роботи вихователя гуртожитку необхідно починати з виявлення лідерів серед учнів і створення з їхнього числа учнівських рад. Саме місією вихователів є організація діяльності рад гуртожитку, груп охорони порядку, підтримуючи в першу чергу контакт з майстрами виробничого навчання, класними керівниками, адміністрацією гуртожитку і навчального закладу.

На нашу думку, позанавчальна діяльність та виховна робота в гуртожитку має відбуватися за такими напрямками:

- зміцнення й збереження кращих традицій, що існують в колективі навчального закладу спрямованих на виховання в учнів любові до обраної професії;
- пошук нових форм і прийомів ведення виховної роботи в ПТНЗ;
- соціальна адаптація учнів;
- розвиток учнівського самоврядування через виховну роботу в учнівському середовищі (створення учнівських рад гуртожитку, спортклубів, загонів по підтриманню порядку і чистоти, постів і створенням нових об'єднань активу неформальних лідерів в закладі, в групах тощо);

– добір і підготовка кадрів для проведення позанавчальної виховної роботи у гуртожитку.

Робота вихователя гуртожитку за окресленими вище напрямками сприятиме створенню в гуртожитку ПТНЗ особливої атмосфери духовності, середовища, що виховує, розвиває професійні навички майбутнього фахівця, його захопленість професією, прагнення до саморозвитку й самовизначення.

Таким чином, позанавчальна діяльність в гуртожитках ПТНЗ буде ефективною в тому випадку, коли вона вибудована з врахуванням індивідуальних і вікових особливостей учнів, їхньої пізнавальної активності, ціннісних орієнтацій молодих людей.

Важливе значення для вихователя гуртожитку відіграють відомості, отримані у результаті діагностики рівня виховної роботи в гуртожитках, оскільки на їх підставі можна цілісно визначити існуючі проблеми виховної роботи, виявити нові, яких не видно у звичайних повсякденних умовах.

Наприклад, нами було проведено відповідний моніторинг учнів, що проживають у гуртожитках Навчально-наукового центру професійно-технічної освіти НАПН України, Вищого професійного училища деревообробки, Міжрегіональному центрі ювелірного мистецтва, Вищому професійному будівельному училищі № 25 впродовж 2010 р. з метою виявлення проблем, протиріч, пов'язаних із виховною роботою в гуртожитку, ставлення до неї учнів тощо. Зокрема методом анонімного анкетування було опитано 180 учнів I-III курсів, з них – 65 дівчат і 115 юнаків. Учням пропонувалася інструкція з таким змістом: «Дорогий друже! Рада гуртожитку вивчає проблеми й інтереси учнів проживаючих у гуртожитку. Просимо Вас взяти участь у цьому дослідженні. Ваші відповіді допоможуть одержати об'єктивну інформацію про реальне положення учнів гуртожитку й будуть сприяти прийняттю ряду управлінських рішень щодо поліпшення умов проживання».

Учням, що проживають у гуртожитку пропонувалося уважно прочитати питання й варіанти відповідей на нього. Якщо жоден з варіантів не влаштував опитуваного, то йому потрібно було написати свою відповідь у спеціально

відведеному місці.

В анкеті були питання, що стосуються різних груп проблем: побутових, психологічних, соціальних, матеріальних, педагогічних.

За результатами опитування учнів нами було отримано такі результати: враження першокурсників від соціально-побутових умов проживання у гуртожитку висловлювалися у самих коротких оцінках: «стрес», «шок». Насамперед, це пояснюється тим, що за останні роки у кілька разів скоротилися бюджетні асигнування на ремонт і утримання гуртожитків, оновлення їх матеріально-технічної бази. За результатами оцінювання виявилось, що:

- 65 % учнів не влаштовує існуюче на даний момент у гуртожитку господарсько-побутове середовище. Учні не влаштовує наповненість кімнат (4-5 осіб у кімнаті); «зламані крани», «сміття учнів» тощо;

- основним джерелом доходу для більшості учнів як і раніше допомога з боку батьків (93,7%), такої підтримки не мають взагалі 2,5% (сироти);

- виявлено зростаючу значимість додаткових заробітків, які практикує кожний третій учень (сьогодні головне для багатьох учнів мати можливості для постійного заробітку, із чим зв'язуються перспективи відродження учнівського руху, самоврядування).

Стосовно інтересів і дозвілля учнів, що живуть у гуртожитку, то вони охоплюють багатоаспектне коло інтересів. На питання «Чому Ви віддаєте перевагу у вільне від навчання час?» 30 % опитаних обмежуються сферою «заробляння грошей», 44 % учнів надають перевагу спорту, а деякі учні – відвідуванню театрів, аеробних занять тощо. Разом з тим, 20 % учнів у вільний час читають художню літературу (1-2 книги на місяць), 30 % взагалі не читають (причини: «немає вільного часу», дивляться телевізор, користуються комп'ютером).

Із всіх респондентів 85 % вважають, що дозвілля учнів проживаючих у гуртожитку організовано не на належному рівні. Головними організаторами позанавчальної соціокультурної діяльності 75% учнів вважають «самих себе», на другому місці вихователя, завідуючого гуртожитком.

Слід додати, що більшість учнів незадоволені станом соціокультурної

дозвільної діяльності в гуртожитку, вважають незадовільною роботу учнівського самоврядування (Ради гуртожитку).

Аналіз окреслених вище відомостей дає змогу зробити висновок, що учні прагнуть до самоорганізації, активізації самодіяльної творчості в культурно-масовій сфері. Тим самим результати дослідження підтверджують необхідність створення сприятливої атмосфери для самостійної діяльності самих учнів у сфері вільного часу, що перетворює їх у суб'єктів власного й громадського життя. От чому оптимізм вселяє той факт, що більша частина опитаних (62 %) готові взяти участь у керуванні учнівським життям в гуртожитку, не готові 28 %, утруднилися визначити свою позицію 11 % респондентів.

Виходячи з зазначених відомостей моніторингу, окреслимо напрями діяльності вихователя гуртожитку щодо організації побуту, позанавчальної діяльності, які, насамперед полягають у таких:

- укладання угод про співпрацю учнів і керівництва гуртожитку;

- залучення проживаючих у гуртожитку учнів у вільний час до робіт із самообслуговування гуртожитку, до проведення ремонту житлових кімнат, генеральним прибиранням приміщень гуртожитків (проведення санітарних днів) і закріпленої території. Учні, що проживають у гуртожитку, винні в порушенні правил користування приміщень гуртожитку, територій, псування інвентарю, обладнання, залучаються до відповідальності, передбаченої статутом навчального закладу, положенням про учнівські гуртожитки;

- виховання в учнів почуттів відповідальності за збереження державного майна (проведення оглядів на кращу кімнату, кращий блок тощо).

- видання та поширення серед учнів гуртожитку наочної агітації (правил чергування, листівок «Правила користування електроплитами, газовими плитами, душовими кімнатами».

- організація рейдів з перевірки санітарного стану кімнат і дотримання правил техніки безпеки проживання в гуртожитку;

- введення системи різних заохочень за зразковий побут тощо.

Таким чином, створення «моделі соціального поведіння» (дотримання

правил проживання в гуртожитку, культури взаємин, естетика побуту, відповідальність за себе й за тих, хто поруч) сприяє формуванню в учнів здатності до самовизначення активної життєвої позиції.

Відомості моніторингу показали, що коло соціально-психологічних проблем, які хвилюють учнів гуртожитку широке. Соціальне самопочуття молодих людей визначається тим, як вирішуються ті або інші соціальні проблеми. У числі останніх: наркоманія, алкоголізм, культ насильства в молодіжному середовищі (вимагання, шантаж), хоча такі явище не мають масового характеру, а є фрагментарними.

На жаль, відношення учнів до вживання алкоголю в цілому «позитивне», 80 % опитаних вживають алкоголь із різним ступенем регулярності, причому 47 % юнаків і дівчат уживають спиртні напої 3-4 рази на місяць. У процесі дослідження було з'ясовано, що в учнів існує певний інтерес до вживання наркотичних речовин. Понад 30 % учнів вважають, «що в житті все треба спробувати» і налаштовуються на собі випробувати дію наркотичних речовин, а 28% анкетованих мають досвід їх вживання (таких наркотичних речовин, як: коноплі, марихуана тощо).

На питання учням гуртожитку «Що спонукає Вас до вживання наркотичних речовин і алкоголю?» нами отримано відповіді, які умовно ми розподілили на дві групи. До першої увійшли причини, що носять чітко виражений соціальний характер: «низький рівень дозвілля», «нема чого робити», «прагнення виділитися в навколишнім середовищі», «відсутність знань про шкоду наркотиків», а до другої групи увійшли відповіді, що мають соціально-психологічну спрямованість: «почастували друзі», «доступ до наркотиків», «бажання спробувати», «випробувати нові відчуття», «цікавість». Примітний той факт, що тільки 30 % респондентів заявили про своє негативне відношення до наркотичних речовин, алкоголю.

Так, на питання «Як Ви вважаєте, чи є нарко- токсикоманія розповсюдженим явищем у гуртожитку?» – «Так» відповіли 60 осіб, «не знаю» – 120 учнів. 95 % учнів відзначили, що «тютюнопаління – це шкідливо». У своїх знаннях про СНІД 75 % вважають, що знають про нього досить. На перше місце вони ставлять, що «заразитися СНІДом можна, якщо вести безладне статеве життя» (80 %); хоча 25 % дівчат не засуджують вільне сексуальне життя, юнака.

На питання чи «Потрібно займатися роз'яснювальною роботою в даному напрямі?» (алкоголь, наркоманія, паління, СНІД) 90 % учнів відповіли «ТАК», учні закликають нас «не закривати на це очі».

Таким чином, можна зробити висновок, що поширеність найнебезпечніших негативних явищ серед учнів гуртожитку досить висока, причому варто констатувати й підвищення терпимості до даних негативних явищ, що обумовлено не тільки їхньою поширеністю, але й недостатньо морально-правовою свідомістю учнів. Тому організація й проведення різних заходів щодо роз'яснення про шкоду цих явищ просто необхідні. Пропонуємо проведення таких заходів:

- організація тижнів «Немає наркотикам і алкоголю в гуртожитку» (поширення листівок про наслідки застосування наркотичних засобів);

- випуск листівок;

- проведення бесід, диспутів, лекцій медиками, юристами, психологами, педагогами з поясненням медичних, психологічних і юридичних наслідків зловживання наркотиків і алкоголю;

- організації відеолекторіїв;

- організація дозвілля учнів гуртожитку, розвитку мережі клубів, секцій за інтересами;

- валеологічне виховання (пропаганда здорового способу життя);

- правові засоби боротьби (пропаганда нормативних актів, що регламентують відповідальність за вживання наркотичних речовин тощо).

Водночас важливим аспектом роботи вихователя гуртожитку є організація таких профілактичних заходів правопорушень, як: показ відеофільмів; огляд відповідних телевізійних передач; проведення тематичних виставок; спортивних змагань між курсами, блоками, поверхами тощо.

На питання: «Хотіли б Ви одержувати знання з питань етики поведінки, валеології?» 95 % учнів відповіли «ТАК». Самі учні бачать необхідність у створенні соціально-психологічної служби в гуртожитку. 85 % опитаних найбільш ефективною сферою участі у виховній роботі учнів гуртожитку вважають планування й організацію фізкультурно-оздоровчої роботи (створення спортивних і

тренажерних залів).

Представлене дослідження дозволяє зробити наступні висновки щодо необхідності організованої дозвільної діяльності з урахуванням інтересів і потреб її учасників. Перспективи розвитку системи виховання в учнівських гуртожитках ПТНЗ можливі за умови реалізації наступних заходів: наявність посади вихователя, що планує й здійснює організацію й безпосереднє керівництво виховною роботою в гуртожитку; створення із числа учнів проживаючих у гуртожитку учнівської ради, що є суспільним органом колективного самоврядування й створено для широкого залучення учнів проживаючих у гуртожитку, до розробки й проведення заходів, спрямованих на поліпшення виховної, культурно-масової, фізкультурно-оздоровчої роботи, організації дозвілля, здорового способу життя, надання допомоги керівництву закладу в поліпшенні життєвих умов і побутового обслуговування.

На нашу думку, якщо правильно й цікаво буде організоване дозвілля учнів гуртожитку, то такі прояви девіантного поведіння як правопорушення, зловживання алкоголем, наркотиками будуть викинуті з життя учнів.

Одним з важливих напрямів роботи вихователя гуртожитку посідає робота з батьками. Вибір методів вивчення сім'ї, батьківські збори, відкриті уроки, участь батьків у позаурочних заходах, відвідування сім'ї (за можливістю), створення батьківських комітетів (в т.ч. групових) благодійницька діяльність батьків, зустрічі, дискусії, конференції далеко не повний перелік включення батьків і матерів у виховну роботу групи. Саме дієва участь батьків у педагогічному процесі сприятиме формуванню у них навичок співробітництва з дітьми, допоможе організувати на високому педагогічному рівні роботу вихователя гуртожитку з дітьми. Найпоширенішими методами вивчення сім'ї є: бесіди; тестування; анкетування.

Разом з тим, листування з батьками – письмова форма інформування батьків про успіхи дітей. Допускається повідомлення батьків про майбутню спільну діяльність в професійно-технічному навчальному закладі, поради та побажання щодо виховання дітей, їх всебічного розвитку.

Батьківські збори – форма аналізу, осмислення на основі даних педагогічної науки досвіду виховання.

Як правило загальні збори проводяться один раз на рік, а в навчальних групах рекомендується 2-3 рази. На зборах обговорюються завдання навчально-виховної роботи групи, окреслюються шляхи тісного співробітництва батьків і педагогів.

Головним показником ефективності батьківських зборів є ефективна участь батьків, атмосфера активного обговорення поставлених питань, обмін досвідом роботи з учнями, відповіді на запитання, поради та рекомендації.

При організації лекційної роботи з батьками учнів, що проживають у гуртожитку вихователю слід враховувати її тематику, яка має бути різноманітною, багатоаспектною, цікавою і актуальною для батьків. Наприклад, «Вікові особливості підлітків», «Статеве виховання дітей у сім'ї», «Формування здорового способу життя» тощо. До таких лекцій доцільно залучати фахівців з конкретних питань – психологів, лікарів інших спеціалістів.

Однією з форм педагогічної освіти, що передбачає розширення, поглиблення та закріплення знань про виховання дітей є такі види конференцій: читацькі, теоретичні, з обміну досвідом тощо. До конференцій учні можуть готувати виставки творчих робіт, книжкові виставки, номери художньої самодіяльності тощо.

Означені форми психолого-педагогічної освіти допоможуть озброїти батьків учнів, які проживають у гуртожитку необхідними знаннями, основами педагогічної культури, сприяють встановленню контактів батьків і педагогів у виховній роботі.

Виховання учнів, що проживають у гуртожитках професійно-технічних навчальних закладів – складний і багатогранний процес, що вимагає від його організаторів ретельного відбору виховних засобів, постійної взаємодії з адміністрацією, учнівською Радою. Їхнє загальне завдання – шукати й знаходити нові форми роботи з організації дозвілля молоді, що розвивають її духовно й інтелектуально, що допомагають їй визначити своє місце в житті.

Література

1. Алексеева Р.А. Формирование нравственно-эстетических ценностей у студентов учреждений среднего профессионального образования в условиях общежития : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Алексеева Римма Анатольевна; Моск. гор. психол.-пед. ун-т.– Москва, 2009. – 248 с.
2. Аніщенко О.В. Проблема наукової організації праці учнів загальноосвітньої і професійної школи в історії розвитку педагогічної науки і практики в Україні (кінець XIX-XX ст.)

: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Олена Валеріївна Аніщенко. – К., 2009. – 518 с.

3. Каспрік Н.М. Психологічні засоби профілактики наркотичної залежності учнів професійно-технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Н.М. Каспрік. – Хмельницький, 2012. – 18 с.

4. Кучма В.Р. Новые подходы к интеграции профилактических и оздоровительных технологий в образовательном процессе / В.Р. Кучма, П.И. Храмцов, Е.Н. Сотникова // Гигиена и Санитария. – 2006. – № 3. – С. 61–64.

5. Інформаційно-освітній портал «Професійно-технічна освіта Харківської області» [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://ptu.org.ua/ua/Gurtogitok.html?search=гуртожит>>.

6. Концепція реалізації державної політики у сфері протидії поширенню наркоманії, боротьби з незаконним обігом наркотичних засобів, психотропних речовин та прекурсорів на 2011-2015 роки : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 13.09.2010 р. № 1808-р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1808-2010-%D1%80>>.

7. МФ Медіафільтр. Моніторинг публікацій про- та анти тютюнової тематики [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://mf.mediasapiens.ua/material/10310>>. – Мова укр.

8. Педагогический словарь : учеб. пособ. / В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова и др.; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.

9. Професійна освіта : Словник : Навч. посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. – К. : Вища шк., 2000. – 380 с.

10. Профилактика подросткового алкоголизма [Електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://www.russlav.ru/alkogolizm/profilaktika-podrostkovogo-alkogolizma.html>>. – Мова рос.

11. Севалкин И.Ю. Пути формирования лидерства в детско-молодежных объединениях / И.Ю. Севалкин // Среднее профессиональное образование. – 2012. – №2. – С. 40-44.

ДОДАТКИ

Додаток 1

Тест «Домінуючі стратегії конфліктного поведження (метафоричний варіант)»

Призначення. Використання діагностичного матеріалу у формі метафор (приказки, усталені істини, крилаті вирази, казкові образи та ін.) націлено на зниження стереотипів, шаблонів, ідеалізації, ілюзорного максималізму. Дана методика орієнтована на виявлення найбільш розповсюджених стратегій у конфліктних ситуаціях: стратегію досягнення егоцентричних (особистих) цілей і стратегію збереження сприятливих міжособистісних стосунків. За співвідношенням цих двох стратегій уданій методиці виділено п'ять метафоричних стратегій.

Інструкція. Зараз вам буде дано незвичайне завдання. Воно полягає в оцінці ступеня використання запропонованих приказок у своїй поведінковій практиці. У

ході роботи слід дотримуватися правила: не існує поганих або гарних відповідей, а існують реальні, найбільш Уживані в тих або інших життєвих ситуаціях. Дотримуючись цього правила, уважно прочитайте усі твердження і за 5-бальною шкалою визначте, якою мірою кожне з них найбільше типове для вашої поведінки. У бланку відповідей поруч з номером питання поставте один з п'яти балів: 1 – зовсім нетипове; 2 – рідко; 3 – іноді; 4 – часто; 5 – досить типове. Порядок заповнення зліва направо.

Бланк відповідей

I	II	III	IV	V
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15
16	17	18	19	20
21	22	23	24	25
26	27	28	29	30
31	32	33	34	35
Разом:	Разом:	Разом:	Разом:	Разом:

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Поганий мир краще доброї сварки.
2. Якщо ви не можете змусити іншого зробити так, як ви хочете, змусьте його робити так, як ви думаєте.
3. М'яко стелить, але жорстко спати.
4. Рука руку миє (почухай мені спину, а я тобі почухаю).
5. Розум добре, а два краще.
6. З двох сперечальників розумніший той, хто першим замовчить.
7. Хто сильніший, той і правий.
8. Не підмажеш – не поїдеш.
9. З паршивої вівці хоч вовни жмут.
10. Правда те, що мудрий знає, а не те, про що усі балакають.
11. Хто вдарить й утече, той зможе битися і наступного дня.
12. Слово «перемога» чітко написане тільки на спинах ворогів.
13. Убивай ворогів своєю добротою.
14. Чесний мир не викликає сварки.
15. Ні в кого немає повної відповіді, але в кожного є, що додати.
16. Тримайся подалі від людей, що не згодні з тобою.
17. Бій виграє той, хто вірить у перемогу.
18. Добре слово не потребує витрат, а цінується дорого.
19. Ти – мені, я – тобі.
20. Тільки той, хто відмовиться від своєї монополії на істину, зможе одержати користь з істин, якими володіють інші.
21. Хто сперечається – ні гроша не вартий.
22. Хто не відступає, той примушує до втечі.
23. Ласкаве телятко двох маток ссе, а вперте – жодної.
24. Хто дарує, друзів має.

25. Винось турботи на світ і тримай з іншими раду.
26. Кращий спосіб вирішувати конфлікти – уникати їх.
27. Сім разів відміряй, один раз відріж.
28. Лагідність тріумфує над гнівом.
29. Краще синиця в руках, ніж журавель у небі.
30. Щиросердність, чесність і довіра зрушують гори.
31. На світі немає нічого, що було б варте суперечки.
32. У цьому світі є тільки дві породи людей – переможці і переможені.
33. Якщо в тебе жбурнули камінь, кинь у відповідь шматок вати.
34. Взаємні поступки прекрасно вирішують справи.
35. Колай і, колай без втоми – і докопаєшся до істини.

Обробка й інтерпретація даних

Підраховується кількість балів у кожному з п'яти стовпчиків.

Найбільша кількість балів у тому або іншому стовпчику свідчить про прихильність досліджуваного до тієї або іншої стратегії в конфліктних ситуаціях. Якщо в якихось колонках спостерігається однакова кількість балів, то це свідчить про рівнозначність використання двох стратегій.

За співвідношенням двох домінуючих цілей, що відбивають спрямованість «на себе» і «взаємодію з іншими людьми», виділені такі метафоричні стратегії конфліктного поводження: тип I. «Черепашка», тип II. «Акула»; тип III. «Ведмежа», тип IV. «Лисиця»; тип V. «Сова».

Додаток 2

Тест «Комунікативні та організаційні здібності»

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи багато у тебе друзів, з якими ти спілкуєшся постійно?
2. Тобі часто вдається схилити друзів до прийняття твоєї ідеї?
3. Чи довго ти тримаєш образу?
4. Чи важко тобі орієнтуватися у складній ситуації?
5. Чи охоче ти заводиш нові знайомства?
6. Чи подобається тобі займатися громадською роботою?
7. Чи правда, що приємніше проводити час з книгою, ніж в компанії?
8. Якщо на твоєму шляху до мети виникає перепона, ти легко долаєш її?
9. Чи легко ти встановлюєш контакт з людьми, які набагато старші від тебе?
10. Чи подобається тобі вигадувати та організовувати зі своїми друзями ігри та розваги?
11. Тобі важко увійти в нову компанію?
12. Ти часто дієш за правилом «Не роби сьогодні того, що можна зробити завтра»?
13. Чи легко ти встановлюєш контакт з незнайомими людьми?
14. Чи прагнеш ти добитися, щоб товариші діяли за твоїм планом?
15. Чи важко тобі прижитися в новій компанії?

16. Ти не конфліктуєш з товаришами через їхнє недотримання обіцянок?
17. Чи стараєшся ти використати першу ліпшу нагоду, щоб познайомитися з новою людиною?
18. Ти часто береш на себе ініціативу у вирішенні складних питань?
19. Чи дратують тебе оточуючі, чи хочеш ти в такому випадку побути на самоті?
20. Правда, що зазвичай тобі важко зорієнтуватися у незнайомій обстановці?
21. Чи подобається тобі постійно знаходитись серед людей?
22. Чи дратуєшся ти, якщо не вдається закінчити розпочату справу?
23. Чи виникає у тебе відчуття незручності, ніяковіння, якщо приходитьсь проявляти ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Правда, що ти втомлюєшся від частого спілкування з друзями?
25. Чи подобається тобі брати участь у колективних іграх?
26. Часто ти проявляєш ініціативу під час вирішення питань, що стосуються твоїх друзів?
27. Правда, що ти ніяковієш серед малознайомих людей?
28. Правда, що ти рідко прагнеш довести власну правоту?
29. Чи вважаєш ти, що оживити малознайому компанію доволі нескладно?
30. Чи береш ти участь у громадській роботі свого класу?
31. Чи намагаєшся ти обмежити спілкування лише кількома друзями, яким ти найбільше довіряєш і симпатизуєш?
32. Правда, що ти намагаєшся відстояти власну думку, якщо вона не була прийнята друзями?
33. Чи вільно ти почуваєшся в компанії незнайомих людей?
34. Чи охоче ти берешся до організації та проведення заходу для своїх друзів?
35. Чи правда, що ти почуваєшся ніяково, коли потрібно виступати у присутності великої кількості людей?
36. Ти часто запізнюєшся на побачення, зустріч?
37. Правда, що у тебе багато знайомих?
38. Часто ти опиняєшся в центрі уваги своїх товаришів?
39. Часто ти ніяковієш у присутності малознайомих людей?
40. Правда, що ти почуваєшся ніяково в оточенні великої групи своїх товаришів?

Обробка отриманих результатів

Підрахувати окремо кількість позитивних відповідей на парні та непарні запитання. Парні – комунікативні здібності, непарні – організаційні. Результат звірити з таблицею.

Рівень	Комунікативні здібності	Організаційні здібності
Низький	Менше 9	Менше 11
Нижче за середній	10-11	12-13
Середній	12-13	14
Високий	14-15	15-16

Дуже високий	16-20	17-20
--------------	-------	-------

Додаток 3

Тест «Моя майбутня професія»

Вам пропонується двадцять тверджень про Ваш професійний вибір і професійні наміри.

Щиро висловіть думку, сформовану у Вас на цей момент. Це допоможе Вам краще зрозуміти себе та визначити, чи правильно прийнято рішення. Виберіть один із варіантів відповідей, який найповніше відображає Вашу позицію.

1. Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам та здібностям:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

2. Якби я мав (-ла) гарантію вступу до будь-якого ВНЗ, то вибрав (-ла б) би ту саму професію, на яку зараз вступаю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

3. Мій професійний вибір зумовлений не стільки бажанням отримати цю професію, скільки певними обставинами:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

4. Моє бажання отримати дану професію достатньо обґрунтоване:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

5. Хочу навчатися, перш за все, для того, щоб отримати вищу освіту, обрана професія, як така мене цікавить менше:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

6. В обраній професії для себе я бачу мало привабливого:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;

– неправильно.

7. Мої захоплення та заняття у вільний час певним чином пов'язані з обраною професією:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

8. У світі є багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж ця:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

9. Із власної ініціативи я читаю додаткову літературу, шукаю інформацію, яка стосується обраної професії:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

10. Після закінчення навчання в університеті, буду самовдосконалюватися та підвищувати кваліфікацію з цієї професії, щоб працювати ефективніше:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

11. Обрана професія та робота за фахом навряд чи принесуть мені у майбутньому моральне задоволення:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

12. Я намагатимусь зробити все можливе, щоб не працювати у майбутньому за цією спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

13. Навіть якщо буде дуже важко після закінчення навчання, я намагатимусь працювати за обраною спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

14. Я б хотів (-ла) навчатись і працювати (паралельно) за обраною спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

15. У мене немає бажання у майбутньому працювати за цією спеціальністю:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

16. Мені цікаво знайомитись і спілкуватись зі спеціалістами з обраної професії:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

17. Якщо я й буду у майбутньому працювати за обраною професією, то недовго:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

18. Робота за обраною професією дасть мені змогу в майбутньому цілком проявити себе, свої здібності:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

19. Після закінчення навчання хотів (-ла б) би отримати ще одну освіту і працювати за нею:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

20. У житті людини не все залежить від неї самої, їй доводиться інколи миритися з обставинами:

- правильно;
- мабуть, правильно;
- мабуть, неправильно;
- неправильно.

Обробка результатів відбувається так: по одному балу нараховується за відповіді «правильно», «мабуть, правильно» у твердженнях 2, 4, 7, 9, 10, 13, 14, 16, 18 та за відповіді «неправильно», «мабуть, неправильно» у твердженнях 3, 5, 6, 8, 11, 12, 15, 17, 19. 1 та 20 твердження – не враховуються.

За отриманими результатами визначають рівень професійної спрямованості:

0-4 бали: У Вас низький рівень професійної спрямованості. Схоже, що Ваш вибір продиктований обставинами, а не інтересом до цієї професії. Подумайте, проаналізуйте ще раз свої можливості та бажання.

5-13 балів: У Вас недостатній рівень професійної спрямованості. У Вас є певні сумніви, але при наполегливій праці Ви зможете оволодіти обраною професією.

14-18 балів: У Вас достатній рівень професійної спрямованості. І те, що Вам подобається обрана професія і Ви хочете у подальшому працювати за фахом, сприятиме успішному навчанню.

Додаток 4

Тест «Рівень комунікативного контролю в спілкуванні»

Оцініть кожне із тверджень, що описують реакції на деякі ситуації: правильне (П) або неправильне (Н) стосовно Вас.

№ з/п	Твердження	Правильне (П)	Неправильне (Н)
1	Вважаю, що складно наслідувати особливості поведінки інших людей		
2	Я зміг би клеїти дурня, щоб привернути увагу чи побавити оточуючих		
3	Я міг би стати непоганим актором		
4	Іншим людям інколи здається, що я переживаю щось значно сильніше, ніж це є насправді		
5	У компанії я рідко перебуваю в центрі уваги		
6	У різних ситуаціях і в спілкуванні з різними людьми я часто поведжуся по-різному		
7	Я можу відстоювати тільки те, в чому переконаний		
8	Щоб бути успішним у справах та взаєминах із людьми, я намагаюсь бути таким, яким мене сподіваються бачити		
9	Я можу бути привітним із людьми, до яких я погано ставлюсь		
10	Я не завжди такий, яким здаюся		

Опрацювання результатів

Нарахуйте собі по одному балу за відповідь «неправильне» (Н) на 1, 6, 7 питання та за «правильне» (П) на всі інші.

Ключ

0-3 бали – низький комунікативний контроль.

4-6 бали – середній комунікативний контроль.

7-10 балів – високий комунікативний контроль.

Додаток 5

Тест «Товариськість у спілкуванні»

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Тобі більше подобається слухати, ніж говорити?
2. Ти завжди можеш знайти тему розмови з незнайомою людиною?
3. Ти завжди уважно слухаєш співбесідника?
4. Чи подобається тобі давати поради?
5. Якщо тема розмови тобі не цікава, ти приховуєш це від співбесідника?
6. Чи відчуваєш ти роздратування, коли тебе не слухають.
7. У тебе є власна думка з будь-якого питання?
8. Якщо тема розмови тобі не відома, чи продовжиш ти розмову?
9. Тобі подобається бути в центрі уваги?
10. Чи є хоча б три області, з яких ти володієш достатньо міцними знаннями?
11. Ти гарний доповідач?

Обробка отриманих результатів.

Підрахувати позитивні відповіді на запитання 1, 2, 3, 6, 7, 8, 9, 10, 11 (за кожную відповідь зарахувати учню 1 бал).

3 та менше балів. Спілкуватися з такою людиною важко. Причиною цього можуть бути два фактори: або вона дуже нетовариська, мовчазна, або настільки любить поговорити, що оточуючі уникають спілкування із нею.

4-6 балів. Не дуже товариська людина, проте, як правило, уважний і приємний співрозмовник. Коли перебуває не в гуморі, то не вимагає від оточуючих підвищеної уваги.

7-9 балів. Дуже товариська людина, вміє сподобатись співрозмовнику, розважити друзів. Проте, у такої людини може виникати відчуття втоми від постійного спілкування.

Додаток 6.

Тест «Чи вмієте ви слухати?»

Ви отримаєте вичерпну відповідь на це питання за допомогою наведеного тесту.

Відмітьте з-поміж описаних ситуацій ті, що викликають у Вас незадоволення, досаду або роздратованість під час розмови з людиною (незалежно від того, хто ця людина: товариш, колега, керівник, випадковий співрозмовник тощо).

1. Співрозмовник не дає мені висловитися, постійно перебиває мене під час бесіди.
2. Співрозмовник ніколи не дивиться на мене під час розмови.
3. Співрозмовник постійно метушиться: олівець і папір займають його більше, ніж мої слова.
4. Співрозмовник ніколи не усміхається.
5. Співрозмовник завжди відволікає мене питаннями та коментарями.
6. Співрозмовник намагається спростувати мої твердження.
7. Співрозмовник вкладає в мої слова інший зміст.
8. На мої питання співрозмовник ставить контрпитання.

9. Іноді співрозмовник перепитує мене, удаючи, що не розчув.
10. Співрозмовник, не дослухавши до кінця, перебиває мене лише для того, щоб погодитись.
11. Співрозмовник під час розмови зосереджено займається іншими справами: крутить у руці цигарку, протирає скло окулярів; і я переконаний, що він при цьому неуважний.
12. Співрозмовник робить висновки за мене.
13. Співрозмовник завжди намагається вставити слово в мою розповідь.
14. Співрозмовник дивиться на мене уважно, не зводячи очей.
15. Співрозмовник дивиться на мене, немов оцінюючи. Це мене турбує.
16. Коли я пропоную що-небудь нове, співрозмовник каже, що він вважає так само.
17. Співрозмовник переграє, демонструючи, що цікавиться бесідою, надто часто киває головою, охає.
18. Коли я розмовляю про серйозні речі, співрозмовник вставляє кумедні розповіді, анекдоти, жарти.
19. Співрозмовник часто дивиться на годинник під час розмови.
20. Співрозмовник вимагає, щоб усі погоджувалися з ним. Будь-яке його висловлювання завершується питанням на зразок: «Ви теж так вважаєте?» або «Ви не згодні?»

Опрацювання результатів

Кількість ситуацій, які викликають у вас негативні емоції, складає:

- 14-20. Ви поганий співрозмовник і Вам необхідно багато працювати над собою та вчитися слухати.
- 8-14. Ви маєте деякі недоліки, критично ставитеся до висловлювань, Вам бракує деяких якостей гарного співрозмовника. Уникайте надто швидких висновків, не загострюйте уваги на особливостях мови, не шукайте таємного змісту в словах, не монополізуйте розмови.
- 2-7. Ви гарний співрозмовник. Але іноді відмовляєте партнерові в повній увазі. Повторюйте ввічливо його висловлювання, давайте час висловити свою думку повністю, пристосовуйте свій темп мислення до його мовлення й можете бути переконані, що спілкуватися з Вами буде ще приємніше.
- 0-1. Ви відмінний співрозмовник. Ви вмієте слухати. Ваш стиль спілкування може бути прикладом для оточуючих.

Додаток 7

Тест «Чи вмієте ви спілкуватися?»

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Чи часто до Вас звертаються на вулиці сторонні люди?
 - а) Так, з'ясовують дорогу до того чи іншого закладу, літні люди просять перевести їх через дорогу.
 - б) Рідко, здебільшого пропонують погадати, взяти участь у лотереї або придбати якусь річ.
 - в) Інколи, але я намагаюся не зупинятися: навколо так багато аферистів.

2. Якого стилю спілкування Ви дотримуєтесь?
- а) Люблю говорити гучно, емоційно, багато жестикулюю.
- б) Розмовляю рівним, спокійним голосом, можу для переконливості злегка доторкнутися до співрозмовника рукою.
- в) Підтримую той стиль спілкування, який обере протилежна сторона.
- 3) Чи часто Ви посміхаєтесь своєму співрозмовникові?
- а) Інколи.
- б) Звісно, я ж демонструю йому свої емоції.
- в) Ні, я взагалі рідко посміхаюся.
4. Опинившись у скрутному становищі, чи шукатимете Ви допомоги в інших?
- а) Буду розраховувати тільки на себе.
- б) Телефонуватиму рідним та знайомим зі скаргами на долю, буду плакатися «в жилетку».
- в) Зателефоную до близького друга та запитаю поради.
5. Ви чекаєте на лікаря в довгій черзі. Чим займатиметесь?
- а) Читанням – завжди тримаю для такого випадку книгу чи журнал.
- б) Спробую поговорити із сусідами на якусь тему.
- в) Розпитаю всіх про їхні хвороби й розповім про свою.
6. Чи любляєте Ви ходити в гості?
- а) Залюбки, намагаюся не залишатися на свята вдома.
- б) Люблю як ходити в гості, так і приймати їх у себе.
- в) Мене ніхто не запрошує.
7. Ви зайняті, а Вам телефонує знайомий. Що робитимете?
- а) Перепрошу й пообіцяю перетелефонувати, коли звільнюся.
- б) Скажу, що не можу говорити, й покладу слухавку.
- в) Нічого не вдієш — доведеться підтримати розмову.
8. Ви зустріли знайомого після тривалої розлуки. Про що говоритимете?
- а) Спершу розповім йому всі мої новини.
- б) Перекинуся кількома фразами.
- в) Розпитаю, які зміни відбулися в його житті.
9. Чи пам'ятаєте Ви дні народження друзів?
- а) Звісно, тримаю список пам'ятних дат на кожен місяць і завжди знайду час, щоб зателефонувати та висловити кілька теплих слів.
- б) Так, це зручна нагода для спілкування. Зателефоную та напрошуся в гості.
- в) Можу забути, якщо багато справ.
10. Чи любляєте Ви тварин?
- а) Ні, не розумію людей, які завели кішку або собаку — від них стільки бруду.
- б) Швидше боюся, адже вони завжди намагаються подрпати або вкусити мене.
- в) Люблю, й вони відповідають взаємністю.

Ключ до тесту

№ Питання	Бали за відповідь		
	а	б	в
1	2	1	0

2	0	2	1
3	1	2	0
4	0	2	1
5	0	1	2
6	2	1	0
7	2	0	1
8	2	0	1
9	1	2	0
10	0	1	2

Обробка результатів тестування: визначається загальна сума балів, яка інтерпретується наступним чином:

до 5 балів. Ви замкнені, не любите спілкуватися та цілком заглиблені у справи. Хоча б у вихідні забудьте про службові обов'язки й приділіть увагу рідним та друзям. Пам'ятайте, що спілкування є основною людською радістю.

6-10 балів. Ви дуже сором'язливі. Вами легко маніпулювати, тому люди часто використовують Вас зі своєю метою. Навчіться говорити «ні», коли Вам це необхідно. Вам слід навчатися спілкування та займатися аутотренінгом.

11-15 балів. Ви вмієте підтримати розмову, можете привернути до себе людей, але й не дозволяє їм сісти Вам на голову.

16-20 балів. Ви надто нав'язливі та найчастіше думаєте тільки про себе. Не шукайте вигідних знайомств, намагайтеся спілкуватися саме тому, що люди є цікавими. Інакше можете втратити всіх друзів.

Додаток 8

Тест «Діагностика рівня емпатії (В. Бойко)»

Інструкція. Якщо ви згодні з даними твердженнями, ставте в бланку відповідей поруч з їхніми номерами знак «+», якщо не згодні, то знак «-».

ОПИТУВАЛЬНИК

1. У мене є звичка уважно вивчати обличчя і поведінку людей, щоб зрозуміти їх характер, схильності, здібності.

2. Якщо оточуючі проявляють ознаки нервозності, я звичайно залишаюся спокійним.

3. Я більше довіряю доводам свого розуму, ніж інтуїції.

4. Я вважаю цілком доречним для себе цікавитися домашніми проблемами товаришів по службі.

5. Я можу легко ввійти в довіру до людини, якщо буде потрібно.

6. Звичайно я з першої ж зустрічі угадую «близьку душу» у новій людині.

7. Я з цікавості звичайно заводжу розмову про життя, роботу, політику з випадковими попутниками в потязі, автобусі, літаку. .

8. Я втрачаю душевну рівновагу, якщо оточуючі чимось пригноблені.

9. Моя інтуїція — більш надійний засіб розуміння оточуючих, ніж знання або досвід.

10. Проявляти цікавість до внутрішнього світу іншої особистості – безтактно.

11. Часто своїми словами я завдаю болю близьким мені людям, не помічаючи цього.
12. Я легко можу уявити себе якою-небудь твариною, відчувати її звички і стани.
13. Я рідко міркую про причини вчинків людей, що безпосередньо мене стосуються.
14. Я рідко приймаю близько до серця проблеми своїх друзів.
15. Звичайно за кілька днів я почуваю, що щось повинно трапитися з близькою мені людиною, і чекання виправдовуються.
16. У спілкуванні з діловими партнерами звичайно намагаюся уникати розмов про особисте.
17. Іноді близькі дорікають мене в черствості, неувважності до них.
18. Мені легко вдається, наслідуючи людей, копіювати їхню інтонацію, міміку.
19. Мій цікавий погляд часто бентежить нових партнерів.
20. Чужий сміх звичайно заражає мене.
21. Часто, діючи навмання, я, проте, знаходжу правильний підхід до людини.
22. Плакати від щастя нерозумно.
23. Я здатний цілком злитися з коханою людиною, ніби розчинившись у ній.
24. Мені рідко зустрічалися люди, яких я розумів би без зайвих слів.
25. Я мимоволі або з цікавості часто підслухую розмови сторонніх людей.
26. Я можу залишатися спокійним, навіть якщо всі навколо мене хвилюються.
27. Мені простіше підсвідомо відчувати сутність людини, ніж зрозуміти її, «розклавши по полицках».
28. Я спокійно ставлюся до дрібних неприємностей, що трапляються у когонебудь із членів родини.
29. Мені було б важко задушевно, довірчо розмовляти з настороженою, замкненою людиною.
30. У мене творча натура – поетична, художня, артистична.
31. Я без особливої цікавості вислуховую сповіді нових знайомих.
32. Я засмучуюся, якщо бачу людину, що плаче.
33. Моє мислення більше відрізняється конкретністю, строгістю, послідовністю, ніж інтуїцією.
34. Коли друзі починають говорити про свої неприємності, я намагаюся перевести розмову на іншу тему.
35. Якщо я бачу, що у когось із близьких погано на душі, то звичайно утримуюся від розпитувань.
36. Мені важко зрозуміти, чому дрібниці можуть так сильно засмучувати людей.

Бланк відповідей

Номери тверджень і варіанти відповідей						Кількість балів
1	7	13	19	25	31	

2	8	14	20	26	32	
3	9	15	21	27	33	
4	10	16	22	28	34	
5	11	17	23	29	35	
6	12	18	24	30	36	
Загальна сума балів:						

Обробка результатів

Нижче наводиться «ключ» у вигляді шести шкал з номерами визначених тверджень. Нумери першого стовпчика в бланку для відповідей відповідають номеру шкали. Підраховується число відповідей, що відповідають «ключу» кожної шкали (по горизонталі), і записується у графу «Кількість балів».

Кожна відповідь, що збіглася, з урахуванням знака оцінюється в 1 бал. Потім визначається загальна сума балів.

Ключ

1+	7+	13-	19+	25+	31-
2-	8+	14-	20+	26-	32+
3-	9+	15+	21+	27+	33-
4+	10-	16-	22-	28-	34-
5+	11-	17-	23-	29-	35-
6+	12+	18+	24-	30+	36-

Аналізуються показники окремих шкал і загальна сумарна оцінка рівня емпатії. Оцінки по кожній шкалі можуть варіюватися від 0 до 6 балів і вказують на значущість конкретного параметра (каналу) у структурі емпатії. Шкальні оцінки виконують допоміжну роль в інтерпретації основного показника – рівня емпатії. Сумарний показник може теоретично змінюватися в межах від 0 до 36 балів.

При сумарному рівні по всіх шкалах діагностується: дуже високий рівень – 30-36 балів; середній рівень – 22-29 балів; нижчий від середнього – 15-21 бал; дуже низький рівень – 0-14 балів.

Додаток 9

Тест «Визначення інтегральних форм комунікативної агресивності

(В. Бойко)»

Інструкція. У бланку для відповідей поруч з номером судження проставте свої відповіді – «так» або «ні».

ОПИТУВАЛЬНИК

1. Часом я зненацька «вибухаю» злістю, гнівом.
2. Якщо я бачу, що моє роздратування або злість передається іншим, то звичайно відразу беру себе в руки.
3. Щоб рятуватися від злості, що накопичилася, я придумав собі особливий ритуал: періодично б'ю подушку, боксую в стінку, бігаю навколо будинку тощо.
4. На роботі звичайно стримуюся, а вдома буваю невитриманим.
5. Іноді я розумію, що викликаю в кого-небудь злість, роздратування, але мені важко змінити свою поведінку або я не хочу цього робити.

6. Якщо мені грубіянять, я, як правило, утримуюся від різкості.
7. Іноді я чесно зізнаюся собі: я – погана людина.
8. Тільки варто мені розлютитися, як я домагаюся свого від оточуючих.
9. Нерідко я виявляюся залученим до якого-небудь протиборчого угруповання.
10. Час від часу мене немов тягне посваритися з кимсь.
11. Я часто розплачуюся за свою різкість або брутальність.
12. Часто яка-небудь дрібниця виводить мене із себе.
13. Розлютившись, я можу вдарити кого-небудь (дитину, партнера і т. ін.).
14. Почуваючи приливи злості, я можу розрядитися на предметах (б'ю кулаком об стіл, що-небудь ламаю, б'ю посуд).
15. Я дозволяю собі спалахи злості або гніву там, де мене ніхто не знає.
16. Я думаю, що мій характер – не подарунок.
17. Якщо хто-небудь з колег погано відгукнеться про мене, я висловлю йому усе, що думаю про нього.
18. Бувають хвилини, коли я ненавиджу або зневажаю себе.
19. Щоб змусити себе зробити що-небудь важке або складне, мені іноді треба себе гарненько розлютити
20. Траплялося так, що я ставав членом негарної компанії (угруповання).
21. Звичайно, коли я посварюся з ким-небудь, мені легшає.
22. Деякі люди ображені на мене за мою різкість або злість.
23. Коли я дуже утомлююся, то легко можу розлютитися, вийти із себе.
24. Моя злість звичайно швидко проходить, якщо той, хто її викликав, просить у мене вибачення або визнає свою неправоту.
25. Мені вдається гасити роздратування та інші напружені стани в активному відпочинку – у спорті, туризмі, культурних заходах.
26. Трапляється, що я з'ясовую відносини з продавцем або клерком на підвищених тонах.
27. У мене гострий язик – палець мені в рота не кладі.
28. Я звичайно легко «заводжуся», коли зіштовхуюся з брутальністю, агресивністю або злістю оточуючих.
29. Багато чого з того поганого, що трапилося зі мною в житті, я напевно заслужив.
30. Злість найчастіше допомагає мені в житті.
31. Я часто лаюся в чергах.
32. Іноді мені говорять, що я злюся, але я цього не помічаю.
33. Відчуття злості або гніву явно шкодить моєму здоров'ю.
34. Іноді я починаю злитися несподівано.
35. Якщо я розлючуся, то найчастіше відходжу майже миттєво.
36. Щоб заспокоїти нервову систему, я часто спеціально починаю займатися якою-небудь справою (читання, телевізор, господарські турботи, професійна робота).
37. У транспорті або магазині я буваю більш агресивний, ніж на роботі.
38. Я людина різка або дуже категорична.
39. Якщо хто-небудь буде зло жартувати стосовно мене, я швидше за все поставлю його на місце.

40. Я часто злюся на себе з якого-небудь приводу.
41. Під час спілкування вдома я часто спеціально надаю своєму обличчю суворого виразу.
42. Якби знадобилося піти на барикади, я б пішов.
43. Звичайно моя злість дає мені імпульс активності.
44. Трапляється, що я по кілька днів переживаю наслідки того, що не зміг утриматися від злості.
45. Бувають моменти, коли мені здається, що я усіх ненавиджу.
46. Коли я відчуваю приплив злості або агресії, то часто іду куди-небудь, щоб нікого не бачити і не чути.
47. Я часто заспокоюю себе тим, що зриваю зло на речах кривдника.
48. Іноді в транспортній товкотнечі або в черзі я буваю настільки агресивний, що потім відчуваю себе незручно.
49. Я часто буваю незговірливим, упертим, неслухняним.
50. Я легко встановлюю стосунки з людьми, що провокують брутальність або злість.
51. Якщо Бог коли-небудь покарає мене за мої гріхи, то це буде заслужено.
52. Щоб уплинути на оточуючих, я часто лише зображую гнів або злість, але глибоко не переживаю, не відчуваю цих станів.
53. Я б взяв участь у стихійному мітингу протесту, щоб відстоювати разом із усіма свої насущні інтереси.
54. Після спалаху роздратування, злості я звичайно добре почуваю себе якийсь час.
55. Моя дратівливість негативно позначилася на стосунках із близькими або друзями.

Бланк відповідей

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29	30	31	32	33
34	35	36	37	38	39	40	41	42	43	44
45	46	47	48	49	50	51	52	53	54	55

Обробка даних

Опитувальник дозволяє вивести «індекс агресії» з урахуванням 11 параметрів, кожний з яких оцінюється окремо в інтервалі від нуля до 5 балів. За кожен відповідь, що відповідає ключеві, нараховується один бал; чим вище оцінка, тим більше виявляється вимірюваний показник агресивності.

Підрахуйте кількість балів по кожному з 11 стовпчиків і запишіть отримані результати у вільні клітинки бланка для відповідей (останній рядок). Потім підрахуйте загальну кількість набраних балів по всьому тесту. Отримана сума — ваш «індекс агресії».

Ключ:

Спонтанність агресії: + 1, + 12, + 23, + 34, + 4;

Нездатність гальмувати агресію: - 2, + 13, - 24, -35, -46;

Невміння переключати агресію на діяльність або неживі об'єкти: -3, -14, -25, -36, -47;

Анонімна агресія: + 4, + 15, + 26, + 37, + 48;

Провокація агресії в оточуючих: + 5, + 16, + 27, + 38, + 49;

Схильність до відбитої агресії: - 6, + 17, + 28, + 39, -50;

Аутоагресія: + 7, + 18, + 29, + 40, + 51;

Ритуалізація агресії: + 8, + 19, + 30; + 41, + 52;

Схильність заражатися агресією юрби: + 9, + 20, + 31, + 42, + 53;

Задоволення від агресії: + 10, + 21, + 32, + 43, + 54;

Розплата за агресію: + 11, + 22, + 33, + 44, + 55.

Інтерпретація даних («індекс агресії»)

Відсутність або дуже низький рівень агресії (від 0 до 8 балів) звичайно свідчить про нещирість відповідей респондента, про його прагнення відповідати соціальній нормі. Такі показники зустрічаються в людей із зниженою самокритичністю і завищеними домаганнями.

Невисокий рівень агресії (від 9 до 20 балів) відзначається в більшості опитуваних. Він звичайно буває обумовлений спонтанною агресією і поєднаний з невмінням переключати агресію на діяльність і неживі об'єкти (у цьому, можливо, немає необхідності).

Середній рівень агресії (від 21 до 30 балів) звичайно виражається в спонтанності, деякій анонімності і слабкій здатності до гальмування.

Підвищений рівень агресії (від 31 до 40 балів). До атрибутів, характерних для її середнього рівня, звичайно додаються показники розплати, провокації.

Дуже високий рівень агресії (41 і більше балів) пов'язаний з одержанням задоволення від агресії, перейняттям агресією юрби, провокуванням агресії, в оточуючих.

Феномен агресії дотепер залишається ще не вивченим, хоч попередньо можна назвати різні соціально-гендерні та морально-економічні чинники: 1. Агресивне поводження з дітьми в сім'ях, коли батьки принижують гідність власних дітей. 2. Агресивні стосунки в суспільстві. 3. Нерозуміння батьками й педагогами генетичних особливостей молоді. 4. Порушення в стані здоров'я, що не виявлені своєчасно. 5. Низький рівень сформованості морально-етичних і духовно-культурних норм у суспільстві, що негативно впливає на молодь. 6. Негативний вплив на психіку підростаючого покоління ЗМІ, телерадіопрограм, інформаційних потоків у цілому. 7. Відсутність позитивних ідеалів у системі індивідуальних цінностей майбутніх кваліфікованих робітників. 8. Довірливе ставлення учнів (студентів) до системи цінностей авторитетних дорослих (пияцтво, паління, вживання наркотиків та інших одурманюючих засобів, які руйнують психічне здоров'я молоді, логіку повноцінного життя в цілому). 9. Невміння розумітися в маніпуляціях, які полонили інформаційний простір не лише України, але й планетарний в цілому. 10. Незнання самого себе. 11. Безвідповідальне ставлення до самого себе, свого розвитку, свого життя. 12. Вплив негативної меркантильно-споживацької логіки, що процвітає в соціумі

Організація праці заступника директора ПТНЗ з виховної роботи

Заступник директора з виховної роботи – це представник адміністрації навчального закладу, педагог-вихователь, який організовує та координує виховну роботу в колективі.

Мета діяльності заступника директора з виховної роботи – створення системи позанавчальної виховної роботи з учнями.

Завдання виховної діяльності:

1. Забезпечення визнання суспільством особистості учня абсолютною цінністю.

2. Втілення в роботі концептуальних основ гуманістичного виховання.

3. Визначення виховного середовища.

4. Створення програм виховання учнів навчального закладу.

5. Забезпечення реалізації нових підходів до організації виховного процесу: системного-структурного, гуманістичного, культурологічного, організаційно-діяльнісного, особистісно-орієнтованого, комплексного тощо.

6. Організація діяльності колективу, спрямування діяльності органів самоврядування.

7. Визначення рівня вихованості учнів.

Система діяльності:

1. Аналіз виховної роботи; визначення рівня вихованості учнів та рівня розвитку учнівських груп і колективу закладу; постановка виховних завдань.

2. Планування роботи:

– формування системи виховної діяльності;

– організація педагогічного спілкування;

– формування колективу закладу.

3. Організаційна діяльність:

– організація різносторонньої виховної діяльності колективу навчального закладу, органів учнівського самоврядування;

– організація роботи класних керівників, майстрів-вихователів;

– індивідуальна робота з педагогами, учнями;

– співпраця та координація діяльності з батьками учнів;

– організація взаємодії в соціумі.

4. Функції: аналітико-контролююча, організаційно-координаційна, методична та інтеграційна.

Робоча документація:

1. Аналіз виховної роботи за попередній рік.

2. Соціальний паспорт навчального закладу.

3. Узагальнююча карта, яка відображає рівень вихованості учнів.

4. План роботи на навчальний рік.

5. План роботи на семестр (план-сітка).

6. План позанавчальної роботи (гуртків, клубів, секцій тощо), розклад занять.

7. Журнали обліку роботи гуртків, клубів, секцій тощо.

8. Журнал внутрішнього контролю.

9. Книга протоколів нарад та семінарів класних керівників і вихователів.

10. Матеріали щодо роботи з дітьми, схильними до девіантної поведінки (картотека, характеристики, план роботи).

11. Методичний фонд: методична література, методичні рекомендації, сценарії заходів.

12. Матеріали узагальнення досвіду роботи класних керівників, вихователів, керівників гуртків.

13. Особистий план роботи заступника директора з виховної роботи.

Орієнтовна професіограма заступника директора з виховної роботи

Заступник директора з виховної роботи – це адміністратор, педагог-вихователь, якому притаманні такі якості:

- висока громадянська відповідальність та соціальна активність;
- високий рівень інтелекту, духовно-моральної культури, широкий науковий та художній кругозір;
- любов до дітей;
- потреба в саморозвитку;
- високий професіоналізм у поєднанні із загальною педагогічною культурою, складовими якої є:
 - чітка педагогічна спрямованість інтересів та потреб;
 - педагогічна позиція, культура педагогічного мислення;
 - культура спілкування та педагогічний такт;
 - педагогічна майстерність та здатність до інноваційної діяльності. Для виконання зазначених вище функцій заступник директора з виховної роботи:

1. Повинен знати:

- законодавчо-нормативне забезпечення виховного процесу;
- положення про методичну роботу;
- орієнтовні посадові обов'язки заступника директора з виховної роботи;
- основні психолого-педагогічні засади функціонування системи виховної роботи навчального закладу:
 - методики психолого-педагогічної діагностики та вивчення фізичного, соціального й духовного розвитку особистості учня;
 - основи формування в учнів культури спілкування;
 - методи аналізу ефективності управління виховним процесом;
 - закономірності функціонування підліткових, молодіжних груп, колективів та їхню специфіку;
 - зміст, форми і методи управління вихованням та соціалізацією учнів;
 - основи педагогіки:
 - сутність процесу виховання, його загальні та конкретні цілі, завдання, організаційні форми, засоби і методи;
 - теорію та методику національного виховання;
 - науково-теоретичні основи формування активної творчої особистості, громадянина України;
 - засоби формування в учнів світогляду, ідей, переконань, ідеалів на основі досягнень науки, народних традицій, звичаїв тощо;

- сутність процесів морального виховання, формування, свідомої дисципліни і культури поведінки школярів;
- основи формування загальної культури;
- педагогічні основи учнівського самоврядування;
- зміст, форми і методи діяльності заступника директора з виховної роботи;
- специфіку діяльності класного керівника, педагога-організатора, художнього керівника, керівника гуртка, майстра-вихователя;
- принципи та основний зміст діяльності підліткових та молодіжних організацій;
- педагогічні інновації у вітчизняній теорії та практиці, новітні світові технології організації виховної роботи в навчальних закладах; комп'ютерні засоби та інформаційні технології організації навчально-виховного процесу й управління ним.

2. Повинен володіти такими загальними педагогічними вміннями:

а) діагностико-прогностичними:

- здійснювати аналіз нормативних документів, педагогічної літератури і визначати на цій основі конкретну мету і завдання виховної роботи;
- здійснювати соціально-педагогічні дослідження з проблем виховання;
- визначати загальну вихованість учнів та вивчати їх окремі якості;
- аналізувати інформацію про стан навчально-виховного процесу і робити діагностико-прогностичні висновки щодо можливих тенденцій та напрямів розвитку учнівського і педагогічного колективів;
- визначати основні напрямки самоосвіти класних керівників, вихователів, керівників гуртків та узагальнювати перспективний досвід з питань виховання;
- планувати виховну роботу навчального закладу і давати методичні рекомендації іншим педагогам, які займаються виховною роботою;

б) організаційно-регулятивними:

- формувати і підтримувати сприятливий соціально-педагогічний і психологічний клімат у колективі;
- вивчати, узагальнювати перспективний досвід з питань виховання та організовувати його впровадження в практику роботи педколективу;
- спрямовувати роботу методоб'єднань класних керівників, вихователів;
- надавати допомогу в плануванні роботи органів учнівського самоврядування, гуртків, об'єднань за інтересами, клубів, батьківського комітету, учнівського профкому, ради профілактики, ради гуртожитку;
- керувати роботою з педагогічно занедбаними дітьми;

в) контрольно-керівними:

- створити в навчальному закладі постійно діючу систему збору інформації про стан виховного процесу;
- аналізувати виховні заходи;
- готувати підсумкові документи за результатами виховної роботи;
- здійснювати поточний, періодичний і підсумковий аналіз основних тенденцій організації виховної роботи і вносити необхідні корективи;

г) організаційно-технологічними (фаховими), тобто повинен знати й застосовувати:

- технології управління виховною роботою училища;
- методику соціально-педагогічних досліджень у галузі інформації про виховний процес;
- методики діагностування й прогнозування процесу виховання учнів;
- різноманітні форми, методи і технології планування виховної роботи в училищі, знати її зміст;
- методики організації педагогічної взаємодії педагогічного та учнівського колективів;
- методики роботи з класними керівниками;
- методики вивчення рівня виховної роботи в школі й класі.

Орієнтовна циклограма наказів і нарад з проблем виховання

Серпень

1. Про призначення класних керівників, вихователів, керівників гуртків, об'єднань.
2. Про планування роботи гуртків та клубів за інтересами.
3. Про проведення Дня знань.
4. Про організацію методичної роботи з класними керівниками, керівниками гуртків, клубів, об'єднань.
5. Про можливості залучення до співпраці з навчальним закладом позашкільних та культурно-освітніх закладів, державних установ та громадських організацій.

Вересень

1. Про розвиток творчих та інтелектуальних здібностей учнів, залучення учнів до діяльності різноманітних об'єднань за інтересами.
2. Про надання допомоги органам учнівського самоврядування, підлітковим та молодіжним об'єднанням.
3. Про проведення туристських походів та екскурсій з учнями.
4. Про організацію соціально-педагогічної допомоги учням і сім'ям, які потребують особливої уваги.
5. Про здійснення психолого-педагогічного аналізу контингенту учнів з метою виявлення учнів, схильних до правопорушень, вживання спиртних напоїв, наркотичних речовин.
6. Про вивчення умов проживання важковиховуваних учнів, дітей-сиріт, дітей із багатодітних, малозабезпечених, неблагополучних сімей.

Жовтень

1. Про організацію роботи з батьками учнів.
2. Про діяльність педагогічного колективу щодо залучення учнівської молоді до роботи в гуртах, секціях в училищі, позашкільних закладах, за місцем проживання.

Листопад

1. Про проведення творчих звітів класних керівників, майстрів-вихователів, вихователів гуртожитку, керівників гуртків, секцій, клубів.

Грудень

1. Про проведення новорічних свят.

2. Про організацію зимових канікул.
3. Про проведення педагогічної олімпіади «Відкрий у собі талант».

Січень

1. Про діяльність педагогічного колективу щодо запобігання злочинам та правопорушенням серед неповнолітніх.
2. Про виконання плану роботи в першому семестрі.
3. Про підготовку і проведення вечора-зустрічі з випускниками училища.

Лютий

Про організацію і проведення училищних змагань «Знай і виконуй правила дорожнього руху».

Березень

1. Про стан методичної роботи з проблем виховання.
2. Про збір та узагальнення пропозицій учнів, учителів, батьків щодо перспектив роботи, визначення змісту виховної роботи.

Квітень

Про організацію літнього відпочинку учнів.

Травень

Про виконання плану роботи за рік.

Заходи з організації виховної (позаурочної) роботи

1. Уточнити стан працевлаштування випускників (серпень-вересень).
2. Надати допомогу класним керівникам та вихователям у плануванні (серпень).
3. Індивідуальні консультації до оформлення документації (серпень).
4. Перевірити наявність матеріальної бази та готовності до виховної роботи педагогів: класних керівників, вихователів, керівників гуртків, секцій, клубів (серпень).
5. Провести інструктивну нараду викладачів, майстрів та вихователів з питань виконання режиму роботи училища, планування роботи з учнями, планування роботи творчих об'єднань (кінець серпня).
6. Затвердити плани виховної роботи на новий навчальний рік (кінець серпня).
7. Скласти розклад виховних занять, занять гуртків, спортивних секцій, студій, клубів (початок вересня).
8. Скласти графіки зайнятості актового і спортивного залів (початок вересня).
9. Скласти графік проведення загальних училищних заходів (початок вересня).

Координація роботи з учнями

1. Класні збори щодо організації учнівського самоврядування (вересень, класні керівники, майстри-вихователі).
2. Загальна училищна учнівська конференція (вересень, заступник директора, учнівська рада).
3. Засідання ради творчого об'єднання учнів «У колі муз» (раз у місяць, заступник директора).
4. Робочі учнівські лінійки (щотижня, заступник директора, учнівська рада).
5. Загальні збори.

6. Рейди-перевірки згідно з планом об'єднання (щомісяця, рада об'єднання).

7. Випуск стінної газети – органу учнівського самоврядування (двічі на семестр, учнівська рада, редколегія).

8. Засідання Ради профілактики правопорушень (разу місяць, заступник директора, голова ради).

9. Засідання ради гуртожитку (раз у місяць, заступник директора, вихователі, голова ради).

Інтеграція зусиль сім'ї, ПТНЗ та громадськості

1. Загальні батьківські збори чи конференція (вересень, директор).

2. Засідання батьківського комітету (за планом, голова батьківського комітету).

3. Засідання піклувальної ради училища (разу семестр, голова опікунської ради).

4. Батьківські збори в групах (разу семестр, класні керівники, майстри-вихователі).

5. Батьківський всеобуч (двічі на семестр, заступник директора).

Соціальний захист учнів

1. Встановити режим харчування учнів у їдальні (вересень, заступник директора).

2. Встановити кількість учнів, що стоять на медичному обліку та потребують дієтичного харчування (вересень, заступник директора, медпрацівник).

3. Скласти списки учнів, що належать до пільгових категорій (вересень, заступник директора).

4. Надання матеріальної допомоги сиротам (протягом року, заступник директора).

5. Сприяти оздоровленню учнів (протягом року, заступник директора).

Організувати консультації психолога для дітей і батьків, які потребують психологічної допомоги та підтримки (протягом року, заступник директора, психолог).

Додаток 11. Відповіді до тесту словесно-логічного мислення

1. Вінчестер. 2. План. 3. Живіт. (Футбол, крикет і теніс – спортивні ігри.). 4. Кон. 5. Лавка. 6. Пушкін. Карузо, Шаляпін і Лемешев – співаки.). 7. Жар. 8. Чорно. 9. Клас. 10. Фон. 11. Слива. (Пошта, радіо й телеграф – засоби зв'язку.). 12. Льодо-. 13. Пан. 14. Кубок. 15. Фінік. (Папайя, абрикос, кавун, слива: мають у назвах букву «а»). 16. Ар. 17. Бук. 18. Карта. (Айстра, лютик, клівер й фіалка – рослини). 19. Ус. 20. Блок. 21. Чай. 22. Булат. (Боксер, такса, пекінес – собаки). 23. Пасок. 24. Ом. 25. Бій. 26. Київ (Волга, Одер і Вісла – ріки). 27. Балка. 28. Тон. 29. Берлін (Осло, Торонто і Ростов мають у своїй назві букву «о»). 30. Іна. 31. Айка. 32. Супутник. 33. Звід. 34. Пірат. (Сойка, грач і баклан – птахи). 35. Род. 36. Орт. 37. Ньютон. (Діккенс, Бальзак, Мольєр – письменники). 38. Ласка. 39. Липа. 40. Ера. 41. Мол. 42. Капот. (Комар, терміт, скорпіон – членистоногі). 43. Інь. 44. Палата. 45. Лад. 46. Семафор. (Коза, бобер, кінь – тварини). 47. Ук. 48. Вар. 49. Скрипка. (Сестра, дівер,

Аналіз ефективності уроку

Тема: Розробка конструкції виробу

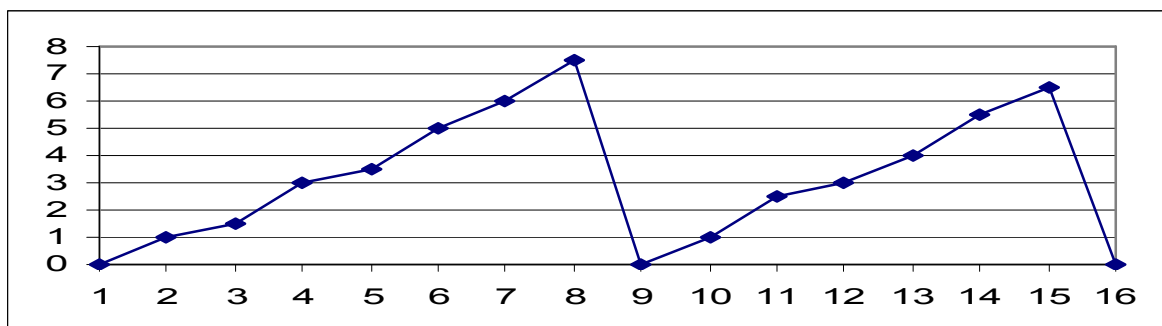
1. Аналізуємо заняття за переліком запитань:

I. Організаційна частина і перевірка знань учнів

Позитивні	Негативні
1. Своєчасно почав урок – 1. 2. Перевірив наявність учнів, призначив чергових – 0,5. 3. До уроку належним чином підготовлено наочність і запитання на перевірку – 1,5. 4. Учні психологічно налаштовані на роботу – 0,5. 5. Створював проблемні ситуації – 1,5. 6. Дисципліна на належному рівні – 1. 7. Пояснював незрозуміле для учнів – 1,5. 9. Вимагав чіткої відповіді – 1. 10. Учні давали ґрунтовні відповіді на питання – 1,5. 11. Тактовно спілкувався з учнями – 0,5. 12. Учні зібрані, активні – 1. 13. Концентрував, належним чином, увагу учнів на основних питаннях теми – 1,5. 14. Перевірка домашнього завдання проведена належним чином – 1. 1.	8. Не заохочував учнів під час відповідей – -0,5. 15. Не виставив оцінки за перевірку домашнього завдання – -0,5.

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1; 3:1,5; 5:1,5; 6:1; 7:1,5; 9:1; 10:1,5; 12:1; 13:1,5; 14:1.		2:0,5; 4:0,5; 11:0,5.	8:0,5; 15:0,5.



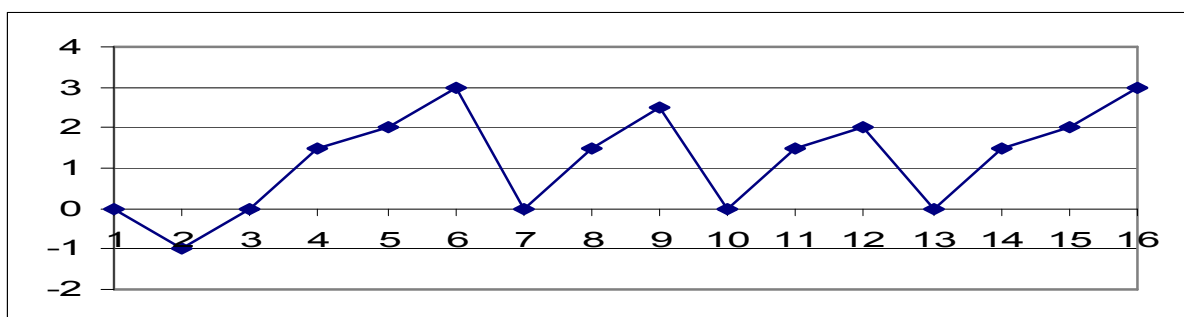
$14 - 3 - 0,65 = 10,35$ б. Коефіцієнт: 1,8. Оцінка за фрагмент: $9,7 : 1,8 = 5,7$ б.

II. Вивчення нового матеріалу

Позитивні	Негативні
2. Навчальний матеріал відповідає рівню знань учнів – 1. 3. Фіксував увагу учнів на головних моментах теми – 1,5. 4. Учні психологічно налаштовані на роботу – 0,5. 5. Дисципліноване сприймання учнями нового матеріалу – 1. 7. Дуже добре володіє матеріалом – 1,5. 8. Практикант старається доступно розповісти новий матеріал – 1. 10. Учні зацікавлені вивченням нового матеріалу – 1,5. 11. Доброзичливе ставлення до учнів – 0,5. 13. Чітко показував прийоми роботи учням – 1,5. 14. На уроці спокійна робоча обстановка – 0,5. 15. Застосовував наочні посібники повною мірою – 1.	1. Нечітко здійснено логічний перехід – -1. 6. При поясненні допускав русизми – -0,5. 9. Не всі учні залучаються в навчальну роботу – -1. 12. Не були використані дані науки і техніки – -1.

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
2:1; 3:1,5; 5:1; 7:1,5; 8:1; 10:1,5; 13:1,5; 15:1.	1:1; 9:1; 12:1.	4:0,5; 11:0,5; 14:0,5.	6:0,5.



$10,5 + 0,9 + 0,6 = 12$ б. Коефіцієнт: $1,45 + 0,5 \times 2 = 2,45$. Оцінка за фрагмент: $12 : 2,45 = 4,9$ б.

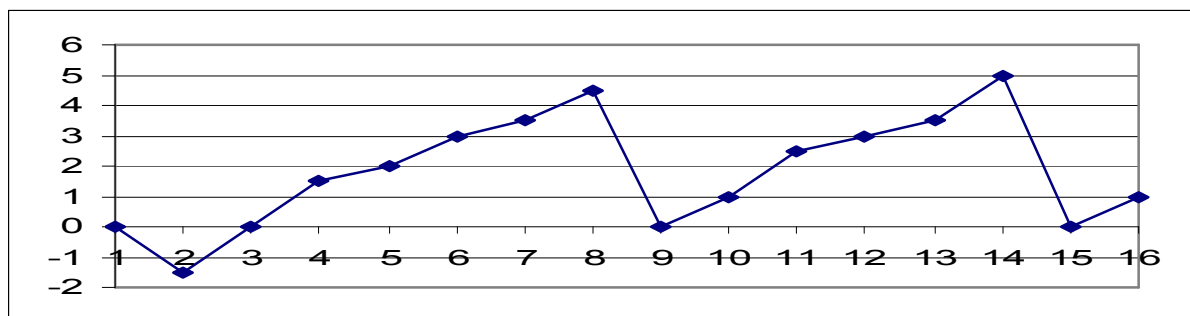
III. Інструктаж та практична робота

Позитивні	Негативні
2. Ґрунтовно пояснив особливості техніки безпеки під час практичної роботи – 1. 3. Повністю контролював хід практичної роботи – 1,5. 4. Тактовно ставився до учнів – 0,5. 5. За результатами практичної роботи учні уміють застосовувати свої знання – 1. 6. Уміло залучав учнів до роботи – 0,5. 7. Підтримував робочу дисципліну – 1. 9. Привчав учнів до дотримання технологічної дисципліни – 1. 10. Звертав увагу учнів на типові помилки – 1,5. 11. Старався стежити за роботою кожного учня – 0,5. 12. На практичній роботі створений позитивний психоемоційний клімат – 0,5. 13. Повністю контролював хід практичної роботи – 1,5.	1. Нечітко пояснював завдання на практичну роботу – -1,5. 8. Не заохочував учнів похвалою – -0,5. 14. Не виставив попередньо оцінки за практичну роботу – -0,5.

15. Практичну роботу закінчив у точно запланований час – 1.

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
2:1; 3:1,5; 5:1; 7:1; 9:1; 10:1,5; 13:1,5; 15:1.	1:1,5.	4:0,5; 6:0,5; 11:0,5; 12:0,5.	8:0,5; 14:0,5.



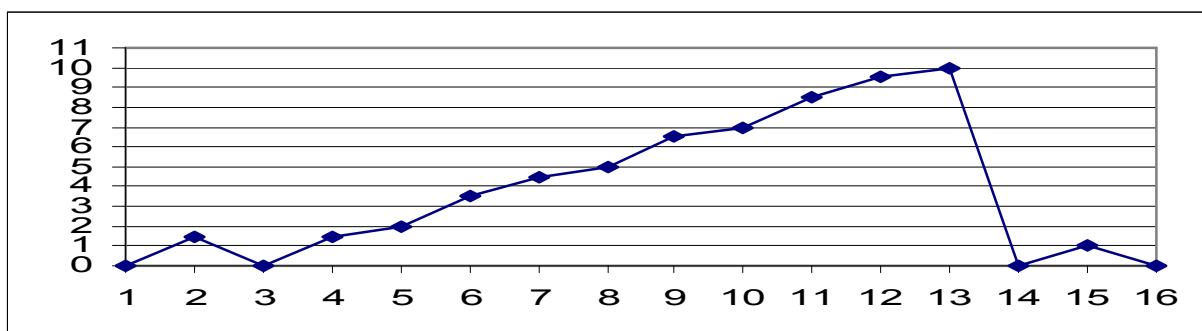
$10,5 + 1,25 + 0,7 = 12,45$ б. Коефіцієнт: $1,45 + 0,55 \times 2 = 2,55$. Оцінка за фрагмент: $12,45 : 2,55 = 4,9$ б.

IV. Узагальнення і систематизація, підсумок, прибирання та загальні зауваження по ходу заняття

Позитивні	Негативні
1. Старався цікаво проводити закріплення вивченого матеріалу – 1,5. 3. Задавав проблемні запитання – 1,5. 4. Всі учні брали участь у закріпленні – 0,5. 5. Всі учні добре засвоїли навчальний матеріал – 1,5. 6. Підтримував необхідний темп – 1. 7. Оцінки виставив правильно і мотивовано – 0,5. 8. Мета заняття, в основному, досягнута – 1. 9. Тактовно ставився до учнів – 0,5. 10. Всі учні засвоїли прийоми роботи повною мірою – 1,5. 11. Зроблено підсумок заняття – 1. 14. В основному сам контролював практичну роботу – 1. 15. Уміє відповідно триматися – 1.	2. Іноді нечітко виражав думки – -0,5. 12. Неорганізовано закінчено заняття – -0,5. 13. Недоцільно витрачено час на останній етап – -1.

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1,5; 3:1,5; 5:1,5; 6:1; 8:1,5; 10:1,5; 11:1; 14:1.	13:1; 15:1.	4:0,5; 7:0,5; 9:0,5; 12:0,5.	2:0,5.



$12,5 - 3 - 0,1 = 9,4$ б. Коефіцієнт: $1,65$. Оцінка за фрагмент: $9,4 : 1,65 = 5,7$ б.

Оцінка за заняття: $5,7 + 4,9 + 4,9 + 5,7 = 21,2 : 4 = 5,3$ б.

Висновок: Заняття проведено відмінно. Мета досягнута повністю. Потрібно відмітити вимогливість викладача до учнів, доброзичливість і гумор. Із зауважень – недостатньо заохочував учнів, а також русизми і неправильні вислови, як от: «фамілія», «токарно-гвинтовий» тощо. Лише при вивченні нового матеріалу була деяка невідповідність між застосуванням словесних методів (розповідь-бесіда-диктування): потрібно було б рівномірно вклинювати у розповідь запитання до учнів і диктування основних моментів теми, пояснюючи їх. Незважаючи на це заняття заслуговує відмінної оцінки. В цілому заняття пройшло цікаво і насичено.

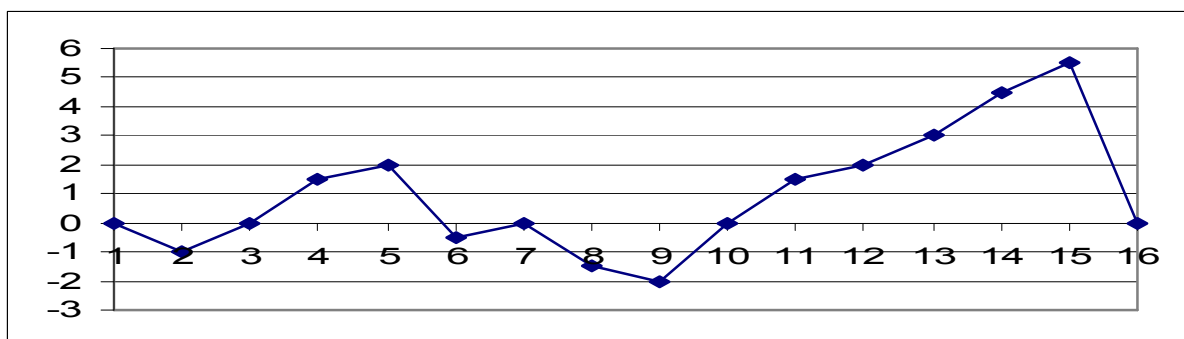
Наведемо інші два приклади, коли за таблицею майстерності відразу будемо графік і визначаємо оцінку для прискорення графічного-бального оцінювання та охоплення всіх пунктів правил побудови і оцінки заняття:

Тема: Вибір режимів різання та профілактичний огляд фрезерного верстата.

I. Організаційна частина і перевірка знань учнів

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
3:1,5; 6:1; 9:1; 10:1,5; 12:1; 13:1,5; 14:1.	1:1; 5:1,5; 7:1,5;.	2:0,5; 4:0,5; 11:0,5.	8:0,5; 15:0,5.

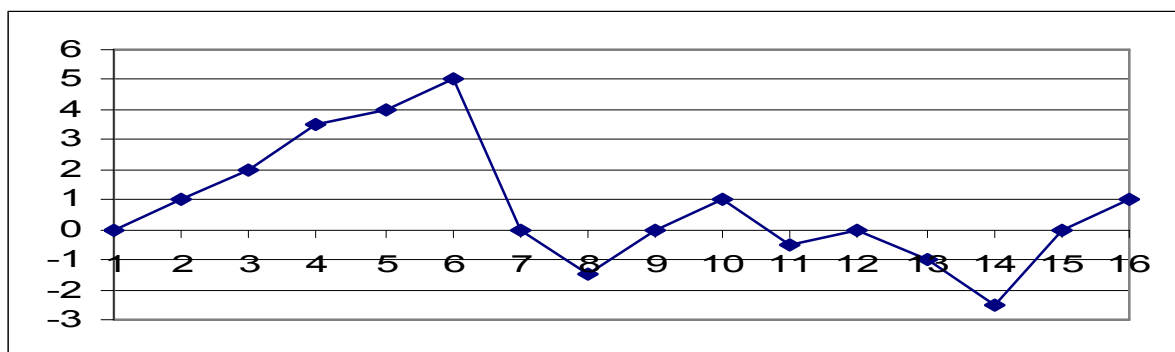


$7,5 + 0,9 + 0,45 + 1,6 - 0,55 = 9,9$ б. Коефіцієнт: $1,15 + 0,75 \times 2 = 2,65$. Оцінка за фрагмент: $9,9 : 2,65 = 3,7$ б.

II. Вивчення нового матеріалу

Таблиця майстерності

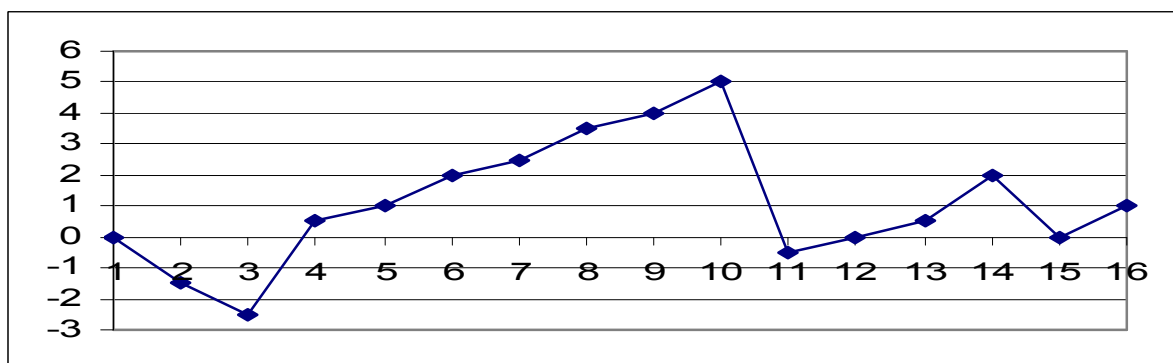
НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1; 2:1; 3:1,5; 5:1; 8:1; 9:1; 15:1.	7:1,5; 10:1,5; 12:1; 13:1,5.	4:0,5; 11:0,5; 14:0,5.	6:0,5.



$7 + 1,25 + 0,45 + 1,9 + 0,7 = 11,3$ б. Коефіцієнт: $1,1 + 0,85 \times 2 = 2,8$. Оцінка за фрагмент: $11,3 : 2,8 = 4$ б.

III. Інструктаж та практична робота Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
3:1,5; 5:1; 7:1; 9:1; 13:1,5; 15:1.	1:1,5; 2:1; 10:1,5.	4:0,5; 6:0,5; 8:0,5; 11:0,5; 12:0,5.	14:0,5.

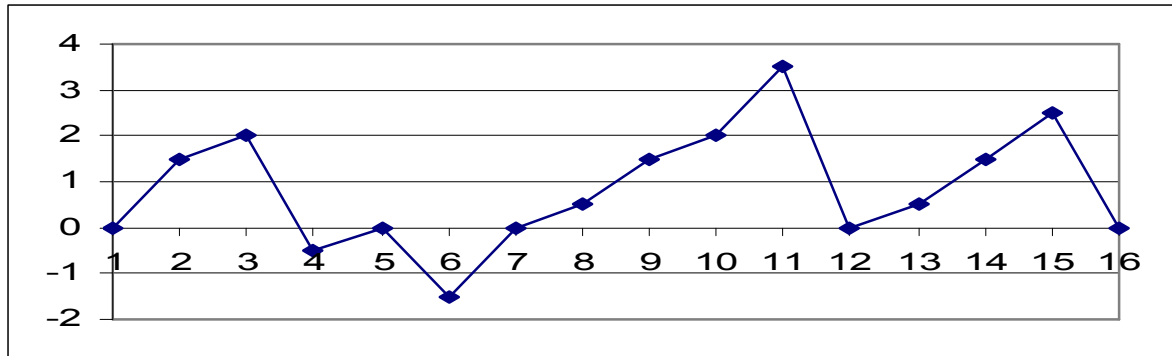


$8 + 1,9 + 0,45 + 0,7 = 11,05$ б. Коефіцієнт: $1 + 0,7 \times 2 = 2,4$. Оцінка за фрагмент: $11,05 : 2,4 = 4,6$ б.

IV. Узагальнення і систематизація, підсумок, прибирання та загальні зауваження по ходу заняття

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1,5; 6:1; 8:1; 10:1,5; 13:1; 14:1.	3:1,5; 5:1,5; 11:1; 15:1.	2:0,5; 4:0,5; 7:0,5; 9:0,5; 12:0,5.	



$8 + 0,45 + 1,25 - 0,25 = 9,45$ б. Коефіцієнт: $1,2 + 0,5 \times 2 = 2,2$. Оцінка за фрагмент:

$$9,2 : 2,2 = 4,3 \text{ б.}$$

Оцінка за заняття: $3,7 + 4 + 4,6 + 4,3 = 16,6 : 4 = 4,2$ б.

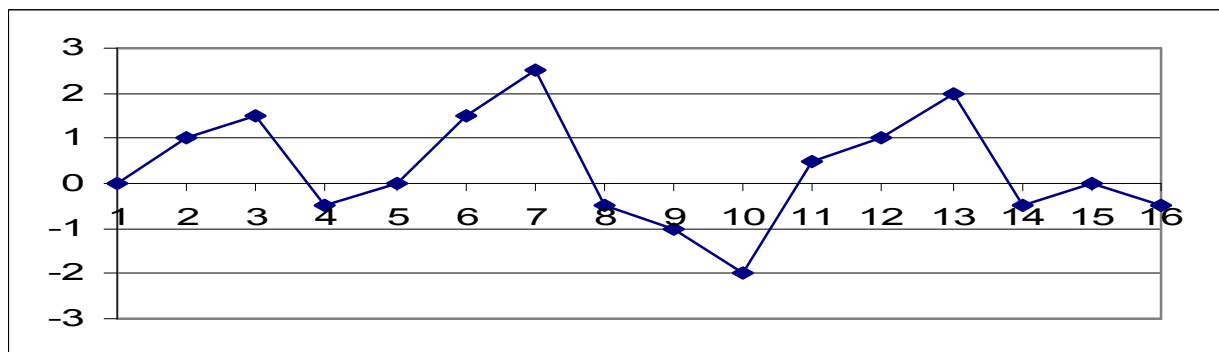
Висновок: При підготовці до заняття не було належним чином звернуто увагу на наочність і перевірку домашнього завдання (відсутні фрези), тому і дещо неефективно був проведений даний фрагмент. Найбільш вдало проведено третій фрагмент, але інші фрагменти не дотягували його рівня. Тому мета заняття досягнута в основному, а звідси і відповідна оцінка.

Тема: Розробка технічних вимог до виробу.

I. Організаційна частина і перевірка знань учнів

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1; 5:1,5; 6:1; 10:1,5; 12:1; 14:1.	3:1,5; 7:1,5; 9:1; 13:1,5.	2:0,5; 4:0,5; 11:0,5.	8:0,5; 15:0,5.



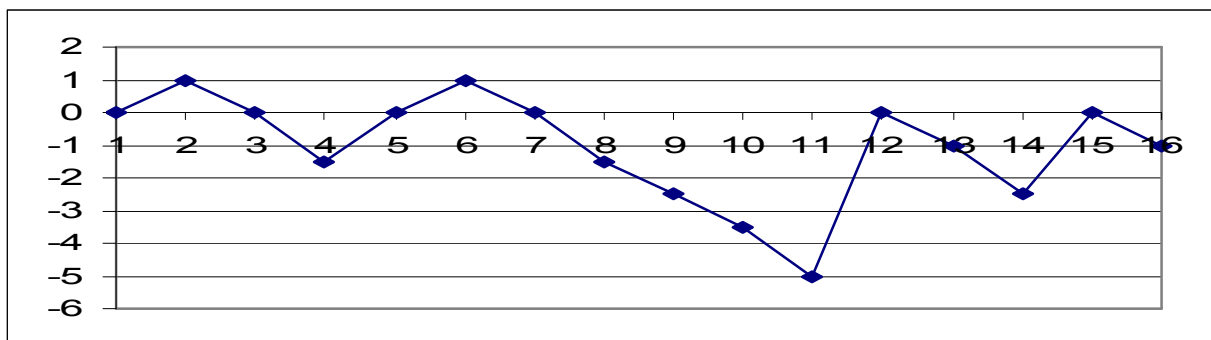
$6 + 0,45 + 1,6 + 0,45 + 0,45 - 0,25 = 8,7$ б. Коефіцієнт: $1 + 0,65 \times 2 = 2,3$. Оцінка за фрагмент:

$$8,7 : 2,3 = 3,8 \text{ б.}$$

II. Вивчення нового матеріалу

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1; 5:1.	2:1; 3:1,5; 7:1,5; 8:1; 9:1; 10:1,5; 12:1; 13:1,5; 15:1.	4:0,5; 11:0,5; 14:0,5.	6:0,5.

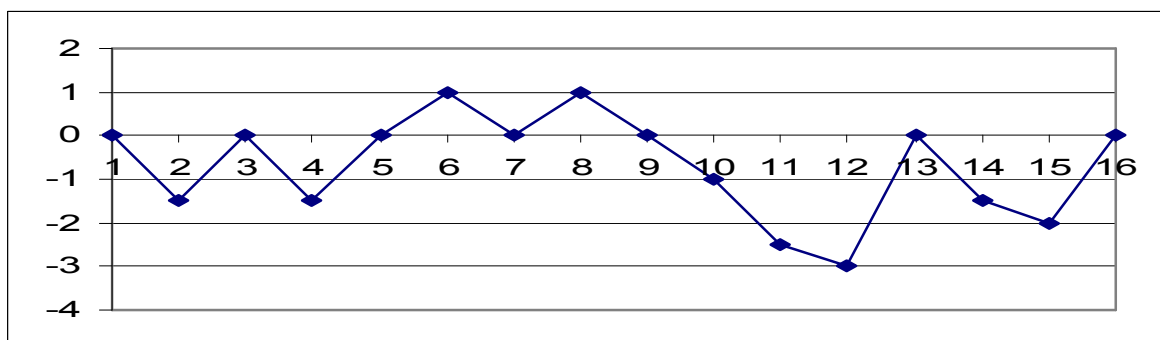


$2 + 1,25 + 2,9 + 1,9 + 0,9 - 0,5 = 8,45 \text{ б.}$ Коефіцієнт: $0,6 + 1,4 \times 2 = 3,4$. Оцінка за фрагмент: $8,45 : 3,4 = 2,5 \text{ б.}$

III. Інструктаж та практична робота

Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
2:1; 5:1; 7:1; 15:1.	1:1,5; 3:1,5; 9:1; 10:1,5; 13:1,5.	4:0,5; 12:0,5.	6:0,5; 8:0,5; 11:0,5; 14:0,5.

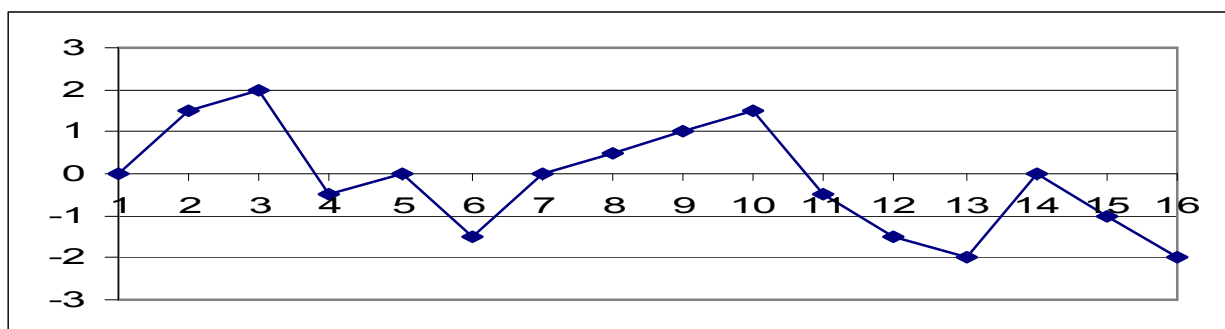


$2 + 1,25 + 1,25 + 2,2 + 1,6 = 8,3 \text{ б.}$ Коефіцієнт: $0,6 + 1,2 \times 2 = 3$. Оцінка за

фрагмент:
 $8,3 : 3 = 2,8 \text{ б.}$

IV. Узагальнення і систематизація, підсумок, прибирання та загальні зауваження по ходу заняття
 Таблиця майстерності

НОРМАТИВНІ УСТАНОВКИ		ОЦІНОЧНІ СУДЖЕННЯ	
Спонукальні	Стримуючі	Заохочувальні	Засуджуючі
1:1,5; 6:1; 13:1.	3:1,5; 5:1,5; 10:1,5; 11:1; 14:1; 15:1.	2:0,5; 4:0,5; 7:0,5; 8:0,5; 9:0,5.	12:0,5.



$3,5 + 0,45 + 1,25 - 1,6 + 1,6 - 1 = 7,4 \text{ б.}$ Коефіцієнт: $0,75 + 0,9 \times 2 = 2,55$.

Оцінка за фрагмент: $7,4 : 2,55 = 2,9 \text{ б.}$

Оцінка за заняття: $3,8 + 2,5 + 2,8 + 2,9 = 12 : 4 = 3 \text{ б.}$

Висновок: якщо перший фрагмент проведений більш-менш нормально, то вивчення нового матеріалу – монотонно, нудно, нецікаво з помилками у сутності і достовірності. Таким же чином проведені і наступні фрагменти (не підготовлена належним чином практична робота і закріплення). Зокрема, закріплення проведено формально, що є наслідком такого ж безвідповідального ставлення до вивчення нового матеріалу, тому не відчувалась керівна роль викладача на занятті. Потрібно відмітити доброзичливе, врівноважене відношення до учнів. Мета заняття досягнута частково.

ПРОФЕСІЙНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Методичний посібник

Авторський колектив: С.В. Алексєєва (розділ), М.І. Вовковінський (розділ), Г.В. Грищенко (розділ), В.І. Заєц (розділ), М.Д. Карп'юк (розділ), А.М. Москаленко (розділ), О.М. Отич (розділ), А.В. Селецький (розділ), Н.В. Смоляна (розділ), Ю.О. Павлов (розділ), за загальною редакцією Д.О. Закатнова (вступ).